

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Tiimin ja johtajan vaikutus lastentarhanopettajan ammatti-
identiteetin kehittymiseen työuran alussa**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MARI HIRVELÄ

Toukokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MARI HIRVELÄ: Tiimin ja johtajan vaikutus lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran alussa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 113 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä ja kokemuksia siitä, miten tiimi ja päiväkodin johtaja voivat vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen ensimmäisten työvuosien aikana. Kokemus ammatti-identiteetistä on yksilöllinen ja sen kehittyminen lienee monen eri tekijän summa. Lastentarhanopettajan työ on tiimityötä, jolloin toimivan tiimityön merkitys on suuri laadukkaana varhaiskasvatuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin siihen, kuinka suuri vaikutus tiimillä on lastentarhanopettajan omaan kokemukseen ammatti-identiteetistään. Toisena tekijänä tarkasteltiin päiväkodin johtajan vaikutusta. Tutkimuksessa haluttiin siis selvittää, kuinka nämä kaksi tekijää voivat kehittää lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä - suuntaan tai toiseen.

Tutkimus oli laadullinen ja se tehtiin fenomenografisella tutkimusmetodilla. Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkia ihmisten käsityksiä ja kokemuksia ilmiöistä ja asioista. Siinä pyritään löytämään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia käsitysten ja kokemusten väliltä. Tässä tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia omasta ammatti-identiteetistään ja siitä, kuinka tiimi ja johtaja ovat siihen vaikuttaneet. Tutkimuskysymyksiksi tässä tutkimuksessa siis muodostuivat: 1) miten tiimi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran alussa ja 2) miten johtaja vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran alussa.

Tutkimusta varten haastateltiin kymmentä lastentarhanopettajaa, joista kaikki olivat työskennelleet korkeintaan kolme vuotta lastentarhanopettajana. Haastateltavista viisi oli koulutukseltaan lastentarhanopettajia ja viisi sosionomeja. Haastattelut olivat puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja. Haastattelut analysoitiin fenomenografisen analyysin keinoin muodostaen niistä kuvauskategorioita. Kuvauskategorioita muodostui neljä kumpaakin tutkimuskysymystä kohden.

Tutkimustuloksista selvisi, että ammatti-identiteetin koettiin kehittyvän erityisen paljon ensimmäisten työvuosien aikana. Siihen vaikuttavia tekijöitä koettiin olevan paljon, ja niiden merkitys vaihteli eri henkilöiden välillä. Sekä tiimin että johtajan uskottiin vaikuttavan lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen ensimmäisinä työvuosina.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen, kuinka tiimi voi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen, muodostui neljä kuvauskategoriaa: tiimin luonne, tiimin jäsenten työnkuvien selkeys, tiimin antama tuki sekä ongelmat tiimissä. Kuvauskategorioiden suhde toisiinsa oli horisontaalinen eli tasavertainen. Toiseen tutkimuskysymykseen muodostui niin ikään neljä kuvauskategoriaa: johtajuuden painopisteet, johtajan antama tuki, tiimin ohjaus johtajan taholta sekä pedagoginen ohjaus johtajan taholta. Näidenkin kuvauskategorioiden suhde toisiinsa oli horisontaalinen.

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että sekä tiimillä että johtajalla on mahdollisuus vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen monella eri tapaa. Ensimmäiset työvuodet näyttäytyvät erityisen merkittävinä ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta, jolloin

myös tiimin ja johtajan antama tuki on tärkeässä asemassa. Tuen saamattomuus tai ongelmat tiimissä tai johtajuudessa voivat sen sijaan horjuttaa aloittelevan lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä. Ammatti-identiteettiin vaikuttaa kuitenkin tiimin ja johtajan lisäksi monta muuta tekijää, joiden vaikutus vaihtelee henkilöstä riippuen. Tämän tutkimuksen perusteella tiimin ja johtajan vaikutusta lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen ei kuitenkaan voi vähätellä.

Avainsanat: ammatti-identiteetti, asiantuntijuus, lastentarhanopettajuus, päiväkodin tiimi, päiväkodin johtajuus, fenomenografia, fenomenografinen analyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	8
2.1	IDENTITEETTI	8
2.1.1	<i>Ammatti-identiteetti</i>	<i>10</i>
2.1.2	<i>Lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti</i>	<i>12</i>
2.2	ASiantuntijuus	13
2.2.1	<i>Lastentarhanopettajan asiantuntijuus</i>	<i>15</i>
2.2.2	<i>Ammatillinen kehittyminen</i>	<i>18</i>
2.2.3	<i>Mentorointi asiantuntijuuden kehittymisen tukena</i>	<i>21</i>
3	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA JA TEORIAA	23
3.1	LASTENTARHANOPETTAJUUS SUOMESSA.....	23
3.1.1	<i>Lastentarhanopettajan työnkuvan muutos Suomen varhaiskasvatuksen historiassa</i>	<i>23</i>
3.1.2	<i>Lastentarhanopettajuus Suomessa vuonna 2016.....</i>	<i>25</i>
3.2	LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖ MONIAMMATILLISESSA TYÖYHTEISÖSSÄ	27
3.3	PÄIVÄKODIN JOHTAJA HENKILÖSTÖN JOHTAJANA	30
3.3.1	<i>Päiväkodin johtajuuden määrittelyä</i>	<i>31</i>
3.3.2	<i>Päiväkodin johtajuuden painopisteet</i>	<i>32</i>
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS.....	36
5.1	KVALITATIIVINEN ELI LAADULLINEN TUTKIMUS	36
5.2	FENOMENOGRAFIA TUTKIMUSOTTEENA.....	37
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
6.1	HAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ.....	41
6.1.1	<i>Haastateltavien valinta.....</i>	<i>42</i>
6.1.2	<i>Haastattelut fenomenografisessa tutkimusotteessa</i>	<i>44</i>
6.2	TUTKIMUSPROSESSIN KULKU	45
7	AINEISTON ANALYYSI	47
7.1	LAADULLINEN AINEISTONANALYYSI	47
7.1.1	<i>Laadullisen aineiston analyysin vaiheet.....</i>	<i>47</i>
7.2	FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI	49
8	TULOKSET.....	55
8.1	AMMATTI-IDENTITEETTI HENKILÖKOHTAISENA KOKEMUKSENA	55
8.1.1	<i>Ammatti-identiteetin määrittely.....</i>	<i>56</i>
8.1.2	<i>Tutkittavien käsitykset omasta ammatti-identiteetistä tutkimushetkellä.....</i>	<i>57</i>
8.1.3	<i>Lastentarhanopettajuus kutsumusammattina</i>	<i>60</i>
8.1.4	<i>Syyt lastentarhanopettajan ammatin valintaan</i>	<i>61</i>
8.2	LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TIIMIN VAIKUTUKSESTA AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITYKSEEN	63
8.2.1	<i>Tiimin luonne.....</i>	<i>64</i>
8.2.2	<i>Tiimin jäsenten työnkuvien selkeys.....</i>	<i>68</i>
8.2.3	<i>Tiimin antama tuki.....</i>	<i>73</i>
8.2.4	<i>Ongelmat tiimissä.....</i>	<i>76</i>
8.3	LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ JOHTAJAN VAIKUTUKSESTA AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITYKSEEN	81
8.3.1	<i>Johtajuuden painopisteet.....</i>	<i>81</i>

8.3.2	<i>Johtajan antama tuki</i>	85
8.3.3	<i>Tiimin ohjaus johtajan taholta</i>	90
8.3.4	<i>Pedagoginen ohjaus johtajan taholta</i>	95
8.4	VERTAILUSSA JOHTAJAN JA TIIMIN VAIKUTUS LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTÄMISEEN	98
9	POHDINTA	99
9.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	99
9.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	102
9.3	TUTKIMUKSEN ETIIKKA	106
9.4	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	107
	LÄHTEET	109

1 JOHDANTO

Lastentarhanopettajuutta, kuten opettajuutta yleisesti, pidetään usein kutsumusammattina. Ajatellaan siis, että lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti on osaksi olemassa jo ehkä ennen koulutustakin - työurasta puhumattakaan. Kutsumusammattia pidetään yleisesti vahvana ja horjumattomana. Ensimmäiset työvuodet voivat olla merkittäviä siinä, kuinka lastentarhanopettajan työura alkaa kehittymään ja oma ammatti-identiteetti suuntautumaan. Pro gradu -tutkielman aihetta pohtiessani tämä aihe tuli melko pian mieleeni.

Hypoteesini mukaan syitä lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin horjumiselle ovat mahdollisesti työn epäselvä funktio, arvostuksen puute, epätoimiva tiimityö sekä epätoimiva johtajuus. Aion pro gradu -tutkielmassani tutkia lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä lähinnä kahden jälkimmäisen seikan osalta; miten oma työtiimi ja toisaalta päiväkodin johtaja vaikuttavat lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen? Tutkimusta varten haastateltiin muutaman vuoden työelämässä olleita lastentarhanopettajia ja selvitettiin heidän omia käsityksiään sekä kokemuksiaan heidän ammatti-identiteettinsä kehittymisestä ja muuttumisesta tiimin ja johtajan vaikutuksesta ensimmäisten työvuosien aikana.

Ammatti-identiteettiä on tutkittu aiemminkin, mutta ei varsinaisesti lastentarhanopettajien ammatti-identiteettiä. Opettajien ammatti-identiteettiä on tutkittu enemmän. Tuuli Mikkonen tutki vuonna 2012 Pro gradu -tutkielmassansa Tampereen yliopistossa diskurssianalyttisellä tutkimusotteella vastavalmistuneiden lastentarhanopettajille tuotetusta ammatillisesta identiteetistä. Hanna Hjelt sen sijaan tutki lastentarhanopettajien työstään tuottamaa puhetta diskurssianalyysillä pro gradu - tutkielmassaan (2013). Kuitenkaan juuri tiimin ja johtajan vaikutuksesta lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen ei ole juurikaan tutkittu. Sen sijaan sosionomikoulutuksesta valmistuneet Leevi Laasonen ja Carolina Mikkonen tutkivat opinnäytetyössään (2012) sosionomi-lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä ja totesivat, että sosionomit eivät olleet niin vahvasti kiinnittyneitä omaan ammatti-identiteettiinsä lastentarhanopettajana vaan identiteetti kiinnittyi sosionomikoulutukseen. Tutkimuksessa selvisi

myös, että sosionomit kokivat työssään epävarmuutta tulevaisuudensuunnitelmistaan ja pedagogisesta varmuudestaan.

Karila ja Kupila (2010) tutkivat työidentiteettien muotoutumista eri ammattilaissukupolvien sekä ammattiryhmien välisissä kohtaamisissa varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajien ammatti-identiteetti kokee muutoksen työelämään siirtymisvaiheessa. Työelämään siirtyessä lastentarhanopettajat kohtaavat työorganisaatioissa niihin muodostuneet sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt, joissa on omat tulkintansa asiantuntijuudesta, työidentiteetistä sekä ammatillisesta toiminnasta. Näin ollen uudet työntekijät ja vanhat työntekijät muodostavat ikään kuin sosiaalisen areenan työidentiteetin muodostumiselle. Jos uusien ja vanhojen työntekijöiden käsitykset poikkeavat toisistaan ja osaaminen on erilaista, saattaa muodostua tilanne, jossa työidentiteetin muodostuminen vaikeutuu. Työyhteisön kohtaamisissa on siis aina sekä kehittymisen mahdollisuus että riski työidentiteetin muodostumisen hankaloitumisesta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, vaikuttavatko tiimi ja johtaja lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran ensimmäisinä vuosina. Lisäksi tavoitteena on saada selville, mitkä ovat ne keinot ja tavat, joilla tiimi ja johtaja lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin pystyvät vaikuttamaan - niin vahvistavasti kuin horjuttavastikin. Varhaiskasvatuksen tiimityötä on tutkittu paljon, ja sen merkitys laadukkaana varhaiskasvatuksen kannalta on merkittävä. Kuinka paljon toimiva tiimi voi vaikuttaa lastentarhanopettajan kokemukseen omasta ammattitaidostaan ja soveltuvuudestaan alalle? Kuinka paljon hyvä tiimi voi kehittää ammatti-identiteettiä? Entäpä kuinka paljon ikävät kokemukset tiimissä voivat horjuttaa aloittelevan lastentarhanopettajan kokemuksesta omasta ammatti-identiteetistä?

Toisaalta on myös tiedostettava johtajuuden merkitys lastentarhanopettajan työssä. Päiväkodin johtajien työ laajenee tänä päivänä entisestään, sillä yhä useammalla johtajalla on johdettavanaan useita päiväkoteja, jolloin alaisten määrä moninkertaistuu. Kuinka tämä vaikuttaa henkilöstöjohtamisen laatuun? Onko johtajilla enää resursseja tukea uraansa aloittelevia lastentarhanopettajia? Tutkimukset ovat osoittaneet, että päiväkodin johtajuuteen osoitetaan monenlaisia odotuksia. Mitä hyvältä johtajalta odotetaan? Kuinka hyvän johtajuuden uskotaan vaikuttavan omaan ammatti-identiteettiin? Tässä tutkimuksessa hahmotetaan sitä, minkälaista tukea työuransa alkumetreillä olevat lastentarhanopettajat toivovat saavan johtajiltaan, ja näkevätkö he tuen saamisen tai saamattomuuden vaikuttavan omaan ammatti-identiteettiinsä.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Johdatuksena aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan, tässä luvussa avataan tutkimuksen avainkäsitteitä, joita ovat identiteetti, sen alakäsitteinä ammatti-identiteetti ja lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti, sekä asiantuntijuus ja lastentarhanopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden käsitteen yhteydessä käsitellään myös ammatillisen kehittymisen käsitettä, joka liittyy vahvasti asiantuntijuuden kehittymiseen. Lisäksi avataan mentoroinnin käsitettä, joka on ollut viime aikoina pinnalla asiantuntijuuden kehittymistä koskevassa tutkimuksessa.

2.1 *Identiteetti*

Puhuttaessa ammatti-identiteetistä, on hyvä ensin avata sen yläkäsitettä, identiteettiä. Identiteetin synonyymina pidetään usein minuutta. Minuuden ja identiteetin käsitteet ovat olleet laajasti esillä eri tieteissä viimeisten vuosien aikana. Perusteluna tälle on esitetty muun muassa sitä, kuinka yhteiskunnallisten rakenteiden muuttuessa ja jopa kadotessa, sekä toisaalta ihmisten arkielämän kontekstien moninaistuessa, ovat ihmisten pohdinnat siitä, "keitä he ovat", lisääntyneet. (Saastamoinen 2006, 170.) Muita synonyymeja identiteetille ovat minäkäsitys ja roolit. McCallin ja Simmons (1968) mukaan rooli-identiteetti on ihmisen kuvitteellinen käsitys itsestä sellaisena kuin hän haluaa itsensä olevan ja toimivan jonkun sosiaalisen aseman haltijana (Jokinen 2002, 83). Identiteetin käsite on kokenut suuria muutoksia viime aikoina. Nykyisin identiteetin ajatellaan olevan pirstaloitunut, tilanteesta toiseen muuttuva ja epäjatkuva. Identiteetin ajatellaan myös rakentuvan aina suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, jonka kanssa olemme vuorovaikutuksessa. (Eteläpelto, Onnismäki 2010, 26.) Identiteetti muodostuu sosialisoinnin kuluessa yksilötietoisuuden ja sosiaalisen ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Vantaja & Järvinen 2006, 27).

Identiteetti ei ole aina itserakennettu. Mikäli ihminen itse antaa itselleen identiteetin, puhutaan minä-identiteetistä. Mikäli taas toiset ihmiset antavat ihmiselle tietyn identiteetin eli identifioivat tämän, puhutaan julkisesta identiteetistä. (Jokinen 2002, 79.) Eräs tunnetuin näkemys identiteetistä on Eriksonin (1968) käsitys minä-identiteetistä, joka tarkoittaa tunnetta omasta yksilöllisyydestä ja johon kytkeytyvät yksilön rakenteelliset ominaisuudet ja kyvyt. Eriksonille (1980) identiteetti on prosessi (Jokinen 2002, 81). Marcian (1980) mukaan identiteetti on persoonallisuuden rakenteen oletettu tila, joka saavutetaan ensimmäisen kerran nuoruudessa. Identiteetin muodostumisen kannalta keskeistä on sitoutuminen. Marcian mukaan identiteetti voi olla joko 1) saavutettu 2) hajanainen 3) keskeneräinen tai 4) lunastamaton. (Stenström 1993, 31.)

Toisaalta on määritelty myös kolme erilaista käsitystä identiteetistä 1) valistuksen subjekti 2) sosiologinen subjekti 3) postmoderni subjekti (Hall 2002, 21). Valistuksen subjekti perustui käsitykseen individualistisesta yksilöstä. Sosiologinen subjekti sen sijaan käsitteli yksilöä suhteessa "merkityksellisiin toisiin". Postmoderni subjekti on subjekti, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. (Hall 2002, 21-23.) Erääksi kestäväksi määrittelyksi on osoittanut William Jamesin tekemä ja G.H Meadin sittemmin kehittänyt jako subjekti- ja objektiminään (ts. minä "tietäjänä" ja minä "tiedettynä") (Saastamoinen 2006, 171). Mead näki identiteetin ja minuuden syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 34).

Kath Woodward (2002) on määritellyt identiteetin käsitteen merkitystä. Hänen mukaansa identiteetti tarjoaa yhteyden persoonallisen, sosiaalisen, yksilön ja yhteiskunnan sekä psyykkisen ja sosiaalisen käsitteiden ja ilmiöiden välille. Identiteetti on suhteellinen ja rakentuu erilaisuutta ilmentävien suhteiden kautta, esimerkiksi jaotteluna meihin ja muihin. Identiteetti on myös käsite, jonka avulla erilaisuutta voidaan jäsenellä ja hallita. Toisaalta identiteetin muodostuminen ja vakiinnuttaminen edellyttää sekä rajojen määrittelyä että rikkomista. Identiteettiin liittyy siis Woodwardin mukaan epävarmuutta, koska sitä ei voi yksipuolisesti aina kontrolloida. Identiteetti on myös historiallinen eikä pysyvä, joten se voi muuttua ajan myötä. Epävarmuus omasta identiteetistä voi saada ihmisen esittämään jyrkkiäkin määritelmiä identiteetistään; tällä pyritään usein saavuttamaan pysyvyyttä ja turvallisuutta. Identiteetti myös edellyttää samaistumista johonkin identiteettipositioon, kuten sukupuoleen tai ammattiin. Lisäksi identiteettiä ilmaistaan symbolisesti ja tuotetaan ilmaisullisesti vaatteiden, merkkien ja tyylin avulla. Identiteetillä on materiaallinen perusta, johon kuuluu sosiaalinen, taloudellinen ja poliittinen ulottuvuus. Lisäksi ihmisen ruumis on identiteetin perusta. (Saastamoinen 2006, 173.)

Identiteetin käsite jaetaan myös usein persoonalliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Persoonallisella* identiteetillä tarkoitetaan jatkuvuuden ja johdonmukaisuuden tunnetta yksilön minäkokemuksessa elämäkerran muutoksissa ajallisella aikajatkumolla. *Sosiaalinen* identiteetti taas tarkoittaa tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät ja määrittelevät itsensä suhteessa itseensä, sosiaaliseen ympäristöönsä sekä kulttuuriinsa. (Saastamoinen 2006, 172.) Goffman (1963) on määritellyt sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin lisäksi myös kolmannen ulottuvuuden, minä-identiteetin, joka suuntaa toimintaamme tiettyihin tavoitteisiin. Goffman määrittelee minä-identiteetin subjektiiviseksi tunteeksi itsestä ja omasta jatkuvuudesta. (Jokinen 2002, 91.)

2.1.1 Ammatti-identiteetti

Ammatti-identiteetti käsitetään identiteetin alakäsitteeksi. Käsitteellä on myös monta lähikäsitettä. Ammatti-identiteetin lisäksi puhutaan ammatillisesta identiteetistä sekä työidentiteetistä. Stenström (1993, 31) näkee ammatillisen identiteetin laajempänä käsitteenä kuin ammatti-identiteetti. Hän myös kokee, että ammatillinen identiteetti muodostuu jo koulutuksen aikana, kun taas ammatti-identiteetti muodostuu enemmänkin työelämässä. Lisäksi Stenström ajattelee, että "ammatti" käsitteenä, ajatellen yhteiskunnan muutosten ja koulujärjestelmän kehittymistä, on rajatumpi kuin ammatillinen orientaatio. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010, 26) mukaan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana ja sitä millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen, sekä sitä millaiseksi hän haluaa työssään ja ammatissaan tulla. "Identiteetti ja ammatillinen identiteetti voidaan määritellä dynaamiseksi kasvuksi, jossa yhdistyvät persoonallinen ja sosiokulttuurinen näkökulma. Se on elinikäinen ja jatkuva, emotionaalisesti värittynyt prosessi, jossa inhimillinen ja ammatillinen ovat kietoutuneet yhteen ja jossa identiteetti syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisen kanssa." (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 19.) Pro gradu -tutkielmassa puhutaan kuitenkin ammatti-identiteetistä, sillä tutkin ammatillista identiteettiä, joka kehittyy nimenomaan työelämässä.

Stenström (1993, 37-38) on tiivistänyt kolme kriteeriä, joiden täyttymistä ammatti-identiteetin muodostuminen edellyttää. Ensinnäkin ammatin, johon yksilö samaistuu, on oltava tunnistettu, selkiytynyt yhteiskunnalliselta merkitykseltään, tavoitteiltaan, tehtäviltään, vastuultaan ja

velvollisuuksiltaan. Toiseksi ammatilla on oltava ominaisuuksia ja piirteitä, joiden avulla se erottautuu muista ammateista. Kolmanneksi identiteetin muodostuminen perustuu samaistumiseen, jonka pohjana on työntekijän subjektiivinen käsitys ammatistaan. Näin ollen ammatti-identiteetin muodostuminen ja selkiytyminen edellyttää myös työntekijän minäkuvan selkiytymistä.

Rauhalan (1988) mukaan ammatti-identiteetti merkitsee ennen kaikkea samaistumista ryhmään. Rauhala myös uskoo, että ammatti-identiteetti on yhteydessä työtyytyväisyyteen. (Jokinen 2002, 94-95.) Näin ollen työssä viihtyminen vaikuttaa ammatti-identiteetin kehittymiseen. Onko siis niin, että positiiviset työkokemukset kasvattavat ammatti-identiteettiä kun taas negatiiviset työkokemukset heikentävät sitä? Työtyytyväisyyteen voi vaikuttaa monta asiaa lähtien siitä, kuinka asiantuntevaksi itsensä työssään tuntee aina työilmapiiriin asti.

Karilan ja Kupilan (2010) mukaan työntekijän ja työympäristön välinen vuorovaikutus on keskeinen työidentiteetin määrittäjä. Identiteetin tukeminen on tärkeää varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjen ja työtilanteiden muutoksen vuoksi. (Karila & Kupila 2010, 12.) Asiantuntijuuden ominaisuuksia on tutkittu ja seuraavat asiat on havaittu sen tärkeiksi ominaisuuksiksi: tiedot, taidot, sosiaalinen osaaminen, muutosvalmiudet sisältäen oppimaan oppimisen, yksilölliset erityisvalmiudet, työn eettisten periaatteiden ja arvoperustan ymmärtäminen sekä kokemus (Karila & Nummenmaa 2001, 25; Valtonen 2000, 20).

Kriittisestä näkökulmasta voidaan pohtia, tarvitaanko nykyisessä, alati muuttuvassa, elinikäisen oppimisen ja vaihtuvien ammattien maailmassa vahvaa ammatti-identiteettiä? Voiko vahva ammatillinen identiteetti olla jopa rasite ja este elinikäiselle oppimiselle ja alanvaihdolle? Työntekijöiden käsitykset itsestään suhteessa työhön ja omaan ammattiin näyttävät kuitenkin olevan tärkeitä edelleen. "Palkkatyö on yhä yrittäjämäisempää, mikä edellyttää yksilöllisesti rakentuvaa ammatillista identiteettiä ja aktiivista toimijuutta" (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27). Lisäksi ammatillinen identiteetti on edellytys oman osaamisen tunnistamiselle, näkyväksi tekemiselle sekä markkinoinnille. Yhä useammalla on elinaikanaan enemmän kuin yksi ammatti. Se lisää ammatillisen identiteetin rakentamiseen haasteita tehden siitä elinikäisen tehtävän. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27.) Ammatillisen identiteetin rakentaminen helpottuu työn ennustettavuudella ja jatkuvuudella; tämä ei kuitenkaan tänä päivänä välttämättä toteudu. Kasvatus- ja opetusalailla oma persoonallinen kasvu on erityisen tärkeää. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27.) Ammatillisen identiteetin rakentaminen voi olla työelämässä vaikeaa, sillä työntekijältä odotetaan usein jatkuvaa, kohtuuttomaltakin tuntuva, muuntautumista. Tämä voi johtaa voimattomuuden,

vieraantumisen ja uupumuksen tunteisiin, jotka puolestaan voivat johtaa ammatillisen identiteetin rappeutumiseen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28.) Eteläpelto (2007, 92) kysyykin, mihin työntekijöiden tulisi samaistua ja kiinnittyä tilanteessa, jossa työorganisaatiot tai työmarkkinat eivät enää tarjoa vakaita kiinnittymisen kohteita? Myös ajatus elinikäisestä oppimisesta tuo työmarkkinoille uutta jännitettä. Filanderin (2006, 44) mukaan elinikäinen oppiminen ymmärretään jatkuvan yhteiskunnassa ja globalisoituvilla työmarkkinoilla tapahtuvan muutoksen lisäksi myös jokaisen yksilön velvollisuudeksi.

2.1.2 Lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti

Lastentarhanopettajan ammatti on kasvatusta ja opetustyötä. Näin ollen lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti sisältää käsitykset itsestä kasvattajana ja opettajana. Kuten opettajan, myös lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti alkaa muodostua jo varhain. Jokinen (2002, 84) toteaa, että opettajan ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen alkaa hänen käydessään itse koulua ja kehittyy sitten varsinaisesti ammatillisen peruskoulutuksen aikana sekä edelleen opettajana työskenneltäessä. Näin ollen ammatillinen identiteetin kehittyminen on elinikäinen prosessi. Kaikki lastentarhanopettajat eivät ole itse olleet päiväkodissa lapsena, mutta ovat silti väistämättä saaneet omilta kouluajoiltaan vaikutteita oman kasvatusta ja opetusfilosofiaansa, joka vaikuttaa heidän ammatti-identiteettinsä muodostumiseen.

Opettajan ammatti-identiteetti on Karin (1996) mukaan opettajan tietoisuus siitä, mitä hän opettajana voi tehdä, ja mitä hänen tulisi saada aikaan opettajan tehtävissä, johon hän on saanut koulutuksessaan pätevyyden (Jokinen 2002, 94). Kari ja Heikkinen (2001) ovat saaneet selville, että opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavat koulu- ja työkokemusten lisäksi vapaa-aikana ja harrastuksissa saadut kokemukset, ystävät ja muut ihmissuhteet sekä tiedotusvälineet (Jokinen 2002, 100).

Karila ja Kupila (2010) ovat tutkineet varhaiskasvattajien ammatti-identiteetin muodostumista. Eri ammattisukupolvien kohtaaminen voi muodostua tilanteeksi, jossa työhön kohdistuvat paineet, erilaiset tulkinnat työstä ja erilainen osaaminen kärjistyvät. Tämä vaikeuttaa työidentiteettien rakentumista sekä nuorilla että kokeneilla työntekijöillä. Parhaimmillaan eri

ammattilaissukupolvien kohtaaminen voi kuitenkin muodostua yhteiseksi työssäoppimisen prosessiksi, jossa ammatilliset identiteetit selkiytyvät ja tapahtuu työntekijöiden voimaantumista. Työelämän jännitteissä ja muutoksessa toimivan ja muutoksen uhkaamaa identiteettiä on tärkeä vahvistaa. (Karila & Kupila 2010, 9.)

Tuuli Mikkonen teki vuonna 2012 Pro gradu -tutkielmansa Tampereen yliopistossa diskurssianalyttisellä tutkimusotteella vastavalmistuneiden lastentarhanopettajille tuotetusta ammatillisesta identiteetistä. Tutkimustulosten mukaan vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien identiteettiprosessin haastajina toimivat kokemattomuuspuhe ja roolin muodostamisen vaikeudet. Vastavalmistuneiden puheessa ammatillisen identiteetin rakentamista motivoidaan puolestaan ihmistyön -eetoksella ja ammatillisen statuksen puolustamisella. Vastavalmistuneen lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin keskiöön muista päiväkodin ammattiryhmistä erottuva piirteenä nousi koulutuksen tuoma asiantuntijuus ja osaaminen, johon lukeutuvat pedagoginen vastuu ja suunnittelutaito. (Mikkonen 2012.)

Ritva Rouvinen (2007) on tutkinut lastentarhanopettajien käsityksiä omasta toiminnastaan päiväkodissa. Rouvinen tarkasteli lastentarhanopettajien käsityksiä oman toimintansa perustasta ja selvitti, että käsitykset perustuvat kokemukseen, koulutukseen ja kutsumukseen toiminnan lähtökohtina, itsen ja työn kehittämisen merkitykseen sekä humaaneihin arvoihin, joihin kuuluvat elämän ja ihmisen kunnioittaminen sekä oikeudenmukaisuus. Lisäksi Rouvinen selvitti lastentarhanopettajien käsityksiä itsestään pedagogeina. Lastentarhanopettajat kuvailivat itseään omaperäisinä, myötäelävinä sekä itsestään varmoina. Myös huumorin ja ilon käyttäminen, rauhallisuus, empaattisuus, joustavuus, tiukkuus sekä jämäkkyys mainittiin kasvattajan ominaisuuksina. Näitä ominaisuuksia Rouvisen tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat siis liittivät käsityksiin omasta ammatillisuudestaan lastentarhanopettajana.

2.2 Asiantuntijuus

Asiantuntijuutta on tutkittu monista eri lähtökohdista. Asiantuntijuutta taitavana toimintana on tutkinut ns. traditionaalinen eksperttiysnäkökulma, joka liittyy läheisesti kognitiivisen psykologian lähtökohtiin. Toisaalta asiantuntijuutta sosiaalisessa kontekstissa toteuttavana ilmiönä tarkastelee

myös useampi tutkimussuuntaus. (Karila 1997, 14-16.) Yksi keskeinen eroavaisuus tutkimussuuntauksissa on se, miten yksilön ja ympäristön välinen suhde nähdään asiantuntijuuden ilmenemisessä ja sen kehittämisessä (Karila 1997, 14). Vaikuttaako työympäristö, esimerkiksi johtaja ja työtoverit, asiantuntijuuden kehittymiseen ja siten myös ammatti-identiteetin kokemiseen? Kupilan (2007, 13) mukaan ei ole olemassa mitään yleistä asiantuntijaksi tulemisen "metodia". Asiantuntijuuteen liittyvien ulottuvuuksien ymmärtämiseksi on tutkittava asiantuntijuuden olemusta ja luonnetta. Kupilan (2007, 19) mukaan asiantuntijan toimintakonteksti sisältää toimintojen ja sosiaalisten tilanteiden komplekseja ja dynaamisia verkkoja.

Karila (1997) on tutkimuksensa pohjalta rakentanut mallin asiantuntijuuden luonteesta. Hän näkee asiantuntijuuden rakentuvan kolmen tekijän: minän ja elämänhistorian, tiettyä substanssialaa koskevan tietämyksen sekä kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutus saa aineksia, ja sitä säätelevät yhteiskunnan monet toimintatasot ja niiden kulttuuriset ominaisuudet. (Karila 1997, 42.) Nämä asiantuntijuuden luonnetta kuvaavat kolme tekijää ovat olennaisia myös asiantuntijuuden kehittämisessä. Karilan (1997, 115) mukaan niiden välinen vuorovaikutus ja laatu on tärkeä asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttava tekijä. Lisäksi toimintaympäristö osoittautui Karilan tutkimuksessa yhdeksi asiantuntijuuden rakentajaksi.

Usein puhuttaessa asiantuntijuudesta, voidaan puhua myös profession käsitteestä, jolla käsitetään ammattimaista, ammatillista ja akateemista ammattia. Pirttilä (1991) on määritellyt profession institutionalisoiduksi erityisammattiksi, joka edellyttää tieteellistä koulutusta ja jolla on oma etiikka ja toiminta-autonomia (Laine 2004, 54). Tällaisiksi ammateiksi lasketaan perinteisesti lääkärin, papin, lakimiehen ja upseerin ammatit, mutta myös opettajan ammatin ammatillisuutta on pohdittu ja nykyään opettajan ammatti lasketaankin semiprofessioksi (Uusikylä & Atjonen 2000, 187; ks. Kari 1996). Opettajan työn ei nähdä täyttävän kaikkia profession kriteereitä, joita ovat systemaattinen työtä ohjaava teoria, jäsenistöä kontrolloiva ryhmä, auktoriteetti, yhdenmukainen sisäinen kulttuuri sekä selkeä urakehityskuva (Uusikylä & Atjonen 2000, 187.) Voiko siis lastentarhanopettajan ammatinkin laskea semiprofessioksi? Toisaalta voidaan pohtia, onko profession käsite opettajan työssä oleellinen. Se, mitä tarvitaan, on raikas tapa tarkastella opettajan työn ja ihmisten toiminnan kautta, miten kasvattajat voisivat liikkua "yli asiantuntijuuden ja profession" (Grundy 1989, 79.)

Karilan ja Nummenmaan (2001, 24) mukaan osaaminen on yksi keskeinen asiantuntijuuden ja ammattitaidon ulottuvuus. Osaaminen muodostuu tiedoista ja taidoista. Kunkin ammatin tai

asiantuntijuuden alueella on löydettävissä ns. ydinsaamisen alue, jonka tietäminen ja taitaminen on välttämätöntä ammatin työtehtävien ja työkokonaisuuksien hallitsemiseksi. Ydinsaamisen alueella tarkoitetaan sitä erityistä tehtäväaluetta, jonka hoitamiseksi ammatti on olemassa. (Karila & Nummenmaa 2001, 24.)

2.2.1 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus

Lastentarhanopettaja työskentelee päiväkodissa, jossa työskentelee myös muita ammattiryhmiä. Päiväkotia on moniammatillinen työyhteisö, jossa on edustettuna erilaisten muodollisten koulutusten tuottamaa tietoa ja osaamista (Karila & Nummenmaa 2001, 90). Yleensä päiväkodin työtiimi muodostuu lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista sekä ryhmäavustajista. Lastentarhanopettajan ammatissa työskentelee eri koulutuksen saaneita henkilöitä. Kentällä on sosiaalikasvattajan koulutuksen saaneita henkilöitä. Suurin osa lastentarhanopettajista lienee kuitenkin tällä hetkellä olevan joko kasvatustieteen kandidatin tai maisteritutkinnon suorittaneita lastentarhanopettajia tai sosionomi-koulutuksen saaneita henkilöitä, joilla on pätevyys lastentarhanopettajan ammatin harjoittamiseen. Lastentarhanopettajia ryhmässä on usein vain yksi tai korkeintaan kaksi. Sen lisäksi ryhmässä työskentelee usein keskimäärin yhdestä kolmeen lastenhoitajaa, jotka ovat saaneet lastenhoitajan, päivähoitajan tai lähihoitajan koulutuksen. Oman kokemukseni mukaan työnjako on edelleen epäselvä. Varhaiskasvatuksen kenttä on muotoutunut viimeisten vuosikymmenen välillä suuresti.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta on tutkinut aiemmin Päivi Kupila vuonna 2007 julkaistussa tutkimuksessa koskien varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentumista. Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittyminen sisältää teoreettisen varhaiskasvatustiedon hankkimista formaalissa koulutuksessa sekä käytännöllisen tiedon hankkimista osallistumalla varhaiskasvatuksen työprosesseihin ammattialan autenttisissa työympäristöissä. (Kupila 2007, 18-19; ks. Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 4-5; Eteläpelto 2000; 113; Kirjonen ym. 2000; 165). Kupilan (2007, 20) mukaan pedagoginen osaaminen muodostaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeisen alueen. "Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden tulee kyetä kohtaamaan tulevaisuuden sukupolvien tarpeet ja tukea tärkeitä kasvun

ja oppimisen varhaisvaiheita." Varhaiskasvatus on Kupilan mukaan suunniteltua ja tavoitteellista pedagogista toimintaa, jonka tärkeä osa on myös erityiskasvatus. (Kupila 2007, 20.)

Osa varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta on aina organisaatio- ja tehtäväkohtaista ja kehittyy vain työskentelemällä ja toimimalla organisaatioissa (Kupila 2007, 19; Kirjonen ym. 2000, 157). Näin ollen lastentarhanopettajan asiantuntijuus ei ole vielä täydellisesti kehittynyt koulutuksen jälkeen, vaan se vaatii myös työkokemusta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on sekä yksilöllinen että sosiaalisesti dynaaminen prosessi. Se perustuu yksilöllisten kykyjen, työyhteisöjen ja organisaatioiden välisiin dynaamisiin suhteisiin (Kupila 2007, 19). Asiantuntijan on aina sopeutettava oma osaamisensa yhteisön muiden jäsenten sekä muiden yhteisöjen toimintaan (Kupila 2007, 20; Hakkarainen 2002, 461). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa yhteisöllisyys korostuu, kun työskentely tapahtuu tiimissä. Lisäksi varhaiskasvattajat jakavat asiantuntijuuttaan vanhempien kanssa, joilla on omista lapsistaan tärkeää erityistietämystä. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ja vanhempien välistä yhteistyötä kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi. Sillä tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Kupila 2007, 35; Välimäki 2003, 43).

Myös Kirsti Karila on tutkinut lastentarhanopettajan asiantuntijuutta. Lastentarhanopettajuuden voi Karilan (1997, 105-106) mukaan jakaa neljään tietämysalueeseen. Ensimmäisenä tietämysalueena on lastentarhanopettajan *kasvatustietämys*, johon kuuluvat kasvatukseen, kasvatusprosessin keskeisiin tekijöihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä kasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin liittyvät seikat. Toisena tietämysalueena Karila erottelee *lapsitietämyksen*. Tämän tietämyksen perustan luovat käsitykset lapsesta, lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, näkemykset kehityksen ja oppimisen kannalta olennaisista tekijöistä, lapsihavainnoinnin sisällöt ja merkitys työprosessissa, lasten yksilöllinen huomiointi sekä lasten toiminnan ennakoinnit. Kolmas tietämyksen alue on *kontekstietämys*, joka käsittää kasvatusympäristöihin ja kasvatusolosuhteisiin liittyvät hahmotukset. Neljäntenä tietämyksen osa-alueena esitetään *didaktinen tietämys*, joka koostuu kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, opettajan suunnittelutavoista, opettajan käyttämistä kasvatukseen ja opetuksen menetelmistä ja hänen arviointitavoistaan. Se muistuttaa kasvatustietämystä eroten siitä siten, että kasvatustietämys sisältää kasvatukseen yleisesti liittyvät hahmotukset, mutta didaktinen tietämys liittyy pienten lasten kasvatukseen ja opetukseen ja erityisesti sen toteuttamiseen päiväkotikontekstissa.

Karila (1997) on lisäksi tutkinut lastentarhanopettajan asiantuntijuutta toimintaympäristön kautta. Toimintaympäristöllä tässä tapauksessa tarkoitetaan aktuaalista ympäristöä, jossa asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu. Näitä ympäristöjä voivat lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymisessä olla siis esimerkiksi koulutusyksiköt, harjoittelupäiväkodit ja työelämän päiväkodit. Nämä toimintaympäristöt sisältävät sekä fyysisiä että sosiaalisia elementtejä. Fyysisiä elementtejä ovat esimerkiksi tilat, aikataulut ja ryhmäkoot, kun taas sosiaalisiksi elementeiksi lasketaan vuorovaikutus toisten henkilöiden kanssa, käsitykset lapsista, varhaiskasvatuksesta ja pedagogisista käytännöistä. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, että saman toimintaympäristön sisällä työskentelevien henkilöiden käsitykset toimintaympäristöistä vaihtelivat ja olivat täten subjektiivisia ilmiöitä. Tulokset osoittivat myös sen, että sosiaalisilla elementeillä oli fyysisiä elementtejä suurempi merkitys laadun määrittäjänä. Näin ollen voidaan uskoa, että vuorovaikutuksella muihin samassa toimintaympäristössä toimivien henkilöiden, kuten tiimin ja johtajan, kanssa on suuri merkitys lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittämisessä.

Tahkokallio (2014) on tutkinut lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä lasten havainnoimisen ja sen reflektoinnin kautta. Tutkimustulokset osoittivat, että havainnointiin perustuva lasten kokemusten arvioiminen voi sysätä liikkeelle syvällisen ammatillisen muutosprosessin, jossa lastentarhanopettaja joutuu kyseenalaistamaan uudelleen omaa ammatillista toimintaansa sekä päiväkotikulttuurin ääneen lausumattomia sääntöjä. Lisäksi lasten havainnoiminen tuotti uusia tulkintoja lasten kokemuksista ja aikuisten roolista suhteessa niihin sekä muutti ammatillisten keskustelujen sisältöä perustehtävän suuntaan.

Voidaan olettaa, että lastentarhanopettajan kokemus omasta asiantuntijuudestaan vaikuttaa hänen ammatti-identiteettinsä muotoutumiseen. Usko omasta pätevyydestä ammattinsa harjoittamiseen on yksi motivaatio- ja jaksamistekijä. Lastentarhanopettajan työhön liitetään pedagoginen vastuu, mutta toteutuuko tämä todellisuudessa? Hanna Hjelt on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan lastentarhanopettajien työtä diskurssianalyysillä. Hänen aineistossaan käy ilmi, että haastatellut lastentarhanopettajat haluavat olla pedagogisessa vastuussa, mutta toisaalta heidän puheestaan välittyy hämmennys vastuuasemassa olemuksesta. Vastuuasemalla tarkoitetaan tässä kontekstissa esimerkiksi lastentarhanopettajan nimittämistä "tiimin vetäjäksi." Myös työnjaon epäselvyys näyttäytyy Hjeltin mukaan yhtenä lastentarhanopettajan työtä hankaloittavana tekijänä. Huolimatta tästä epäselvyydestä tutkimuksen haastateltavat mainitsevat kuitenkin tiimityön tavoitteeksi kaikkien aikuisten laadukkaan pedagogisen läsnäolon. (Hjelt 2013, 49-50.)

Lastentarhanopettajan asiantuntijuutta ei ole tutkittu niin paljon kuin opettajan asiantuntijuutta. Karila (1997, 143-144) on erotellut tekijöitä, joissa lastentarhanopettajan ja opettajan asiantuntijuudet eroavat toisistaan. Karilan mukaan opettajan työ painotetummin oppiaineiden opettamista siinä missä lastentarhanopettajan työssä painottuu kasvatus. Näin ollen jo aiemmin mainitussa lastentarhanopettajuuden tietämysalueiden jaossa (Karila 1997) mainittu kasvatustietämys ei opettajan asiantuntijuudessa juuri tule esille. Oppiainetietämys kuuluu opettajan työhön, mutta lastentarhanopettajan työssä puhutaan paremminkin sisältötietämyksestä. Karilan mukaan pienen lapsen maailmassa ilmiöiden tutkiminen oppiaineiden näkökulmasta ei ole perusteltua, jolloin lastentarhanopettajuuden asiantuntijuuden laadun kriteeriksi nouseekin taito nivoa oppiaineet ja erilaiset keskeiset sisällöt lapsen elämän tilanteisiin ja kasvuympäristöihin. Tämä voi tuntua työuraansa aloittelevasta lastentarhanopettajasta haastavalta, mikä voi olla omiaan vaikuttamaan ammatti-identiteettiin. Kontekstitietämys saa eri merkityksen kun puhutaan lastentarhanopettajasta tai opettajasta. Luokkahuoneessa kontekstitietämys käsittää luokkahuoneen, mutta päiväkodissa lapsen iästä johtuen myös muut kasvuympäristöt kuten kodin ja vanhemmat, joiden kanssa lastentarhanopettaja on päivittäin vuorovaikutuksessa. Yksi eroavaisuus opettajan ja lastentarhanopettajan asiantuntijuudessa on myös se, että lastentarhanopettaja, poiketen muista opettajaryhmistä, työskentelee eri ammattiryhmistä koostuvissa työryhmissä. Näin ollen lastentarhanopettajan kontekstitietämykseen kuuluu myös moniammatillisessa työympäristössä toimiminen.

2.2.2 Ammatillinen kehittyminen

Ammatillista kehittymistä on tutkittu paljon opettajien osalta. Näin ollen tässä kappaleessa käsitelen ammatillista kehittymistä yleisesti opettajuuden osalta kuin nimenomaan lastentarhanopettajan osalta. Kuten aiemmin mainitsin, lastentarhanopettajan asiantuntijuus eroaa joissain määrin opettajan asiantuntijuudesta, jolloin myös ammatillinen kehittyminen vaihtelee. Tässä kappaleessa esittelen kuitenkin aiempia tutkimuksia yleisesti opettajan ammatillisen kehittymisen saralta.

Ammatillisen kehittymisen (professional development) käsitettä on käytetty rinnakkain asiantuntijuuden kehittymisen käsitteen kanssa. Ammatillinen kehittyminen on käsitteenä

moniulotteinen ja kompleksinen. Puhuttaessa opettajan ammatillisesta kehitymisestä tai asiantuntijuuden kehitymisestä, ne sisältävät opettajan minän ja elämänhistorian, substanssialaan liittyvän tietämyksen ja toimintaympäristön sekä laajemman sosiaalisen ja poliittisen kontekstin vuorovaikutuksen kautta. (Tahkokallio 2014, 3.) Näin ollen ammatillinen kehittyminen sisältää sekä ammatillisen identiteetin kehittymisen että substanssitietämyksen eli osaamisen, tiedon ja taidon. Opettajan ammatissa näkemys itsestä opettajana on vielä suuremmassa osassa kuin monilla muilla aloilla. "Opettajan ammatissa käsitys itsestä on merkityksellisempi kuin ammateissa, joissa yksityinen minuus (person) voidaan helpommin erottaa ammattitaidosta" (Kelchtermans 1993; Tahkokallio 2014, 4). Opettajan ammatillinen identiteetti on samaan aikaan samana pysymistä, mutta myös muuttumista toisenlaiseksi; tämän vuoksi identiteetin rakentuminen on jatkuva prosessi (Tahkokallio 2014, 4).

Kohonen (2000) on tutkinut aineenopettajan ammatillisen identiteetin ulottuvuuksia. Hänen mukaansa näitä ulottuvuuksia on kolme: 1) tiedollinen asiantuntijuus, joka sisältää oppiaineen tieteellisen osaamisen, 2) pedagoginen asiantuntijuus, joka käsittää oppiaineen muuntamisen pedagogiseen muotoon, sekä oppilaiden kohtaamisen, ohjaamisen ja arvioinnin ja 3) työyhteisöllinen asiantuntijuus, joka tarkoittaa toimintaa työyhteisössä sitä kehittävästä ja uudistavana voimavarana. (Laine 2004, 77.)

Laine (2004) tutki luokanopettajien ammatillista kehittymistä erityisesti opettajankoulutuksen taholta. Hänen tutkimuksensa mukaan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä oli useita erilaisia. Näistä tekijöistä Laine muodosti neljä kategoriaa: 1) merkitykselliset ja arvokkaat asiat ennen koulutukseen tuloa, 2) opettajankoulutuksen toteutuksen merkitys, 3) mission omaksuminen, sekä 4) henkilökohtaisessa elämässä vahvistuminen. Lisäksi Laine tulkitse tutkimuksensa pohjalta, että luokanopettajan ammatillisen identiteetin kokemisella on kahdeksan ulottuvuutta, jotka ovat kokemus 1) itsestä ja omasta osaamisesta, 2) tehtävä- ja toiminta-alueesta, 3) toimintatavoista ja rooleista, 4) valta-asemasta, 5) vastuusta, 6) ammatin ulkoisesta kuvasta, 7) ammatillisesta kehityshistoriasta sekä 8) ammatin tulevaisuudesta.

Kehittymisen käsitettä on usein käytetty synonyymina kasvun käsitteelle (Beairsto 1996; Niikko 1998). Näin ollen kehittymisen on nähty olevan aina positiivista. Kehittymisen käsite voidaan kuitenkin nähdä myös toisin. Ammatti-identiteetti voi kehittyä "alaspäin", jolloin ihminen ikään kuin kasvaa ulospäin ammatti-identiteetistään, erkaantuen siitä. Toisena synonyymina kehitymiselle on pidetty muutoksen käsitettä. Toisaalta näitä käsitteitä ei kuitenkaan pidetä

synonyymeina, vaikka niistä onkin löydettävissä samankaltaisuuksia. Niikko (1998, 21) toteaa, että näistä kolmesta käsitteestä muutoksen katsotaan riippuvan useista muistakin tekijöistä kuin pelkästään opettajan persoonallisesta halusta. Sen sijaan siis kehittymisen ja kasvun nähdään olevan enemmän opettajan omissa käsissä. Niikko (1998, 21) näkee opettajan kehittymisen, kasvun ja muutoksen olevan riippuvaisia hänen asenteistaan, roolikäyttäytymisestään mutta myös ympäristötekijöistä. Ruohotien (2000) mukaan ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisen prosessi, jonka kautta yksilö hankkii tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän kykenee vastaamaan muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin (Laine 2004, 64).

Yksi ammatillisen kasvun päätekijä on kasvumotivaatio, jolla tarkoitetaan yksilön halua kehittää itseään ja kokeilla uutta. Onnistumisen kokemukset uuden kokemisesta ja itsensä kehittämisestä taas vahvistavat ammatti-identiteettiä. (Laine 2004, 64.) Pehkosen ja Törnerin (1999) mukaan tärkein edellytys jo ammatissa toimivien opettajien ammatilliselle kehitymiselle on se, että he saavat tukea työssä kehitymiselleen (Laine 2004, 65). Näin ollen voidaan ajatella, että lastentarhanopettajan ammatilliselle kehitymiselle ja sitä kautta ammatti-identiteetin vahvistumiselle tärkeässä roolissa ovat tuki ja ohjaus tiimiltä ja johtajalta. Toinen tärkeä väline ammatilliselle kehitymiselle on oman ajattelun ja toiminnan reflektointi. (Laine 2004, 65.)

Reflektio on väline ammatillisen kehittymisen edistämiseksi. Rogers on luonut neljä kriteeriä, joiden avulla reflektio voidaan määritellä. Reflektio on ensinäkin merkityksen antamisen prosessi, jonka kautta oppija siirtyy seuraavaan kokemukseen ymmärtäen paremmin ja syvällisemmin sen suhteita muihin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa. Sen lisäksi reflektio on myös systemaattinen ja kurinalainenkin tapa ajatella. Reflektio vaatii paljon aikaa ja emotionaalista ponnistelua. Kolmanneksi reflektion tulee tapahtua yhteisössä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Neljänneksi reflektio edellyttää omaa ja toisten persoonallista ja älyllistä kasvua arvostavaa asennetta. (Rogers 2002; Tahkokallio 2014, 11).

Tutkimusten mukaan reflektio voi olla arki-ajattelua tai syventyä syvällisemmäksi ajatteluksi, joka on edellytys ammatilliselle kehitymiselle. Syvällisempi reflektio sen sijaan vaatii aikaa, tukea ja välineitä, joten opettajan täytyy tietoisesti kiinnittää sen toteutumiseen huomiota. (Tahkokallio 2014, 13.) Opettajan työtä tehdään yleensä yksin, joka lisää sen hektisyyttä ja stressaavuutta; näin ollen syvällisempi reflektio voi jäädä helposti vähäiseksi.

2.2.3 Mentorointi asiantuntijuuden kehittymisen tukena

Mentorointi on yksi väline jakaa asiantuntijuutta ja kehittää itsensä ja toisen ammatti-identiteettiä. Mentoroinnin idea lähtee siitä ajatuksesta, että nuori asiantuntija kaipaa apua ja tukea kollegoiltaan ja esimieheltään tai muilta kokeneimmilta asiantuntijoilta. Mentoroinnin käsite ei ole vielä vakiintunut Suomessa, vaan hakee edelleen muotoaan (Leskelä 2010, 165). Pekka Ruohotie (Leskelä 2010, 166) on määritellyt mentoroinnin kiinteäksi ja kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi kokeneen seniorin eli mentorin tai ohjaajan ja vähemmän kokeneen juniorikollegan eli aktorin tai ohjattavan välillä. Mentorin tehtävänä on tukea, ohjata, sekä antaa palautetta aktorin urasuunnitelmista ja kehitymisestä. Mentori on aktorin luotettu neuvonantaja, joka auttaa aktoria tämän ammatillisessa kehitymisessä. Ammatillinen kehittyminen vaatii myös aktorilta kehittymishalua ja luottamusta tähän vuorovaikutussuhteeseen. (Kupias & Salo 2014, 12.) Toiselta määritelmältä mentorointi on maksuton, kahdenkeskinen kehittävä vuorovaikutussuhde, joka tapahtuu työn ohessa (Leskelä 2010, 166).

Leskelä (2010, 168) painottaa, että mentoroinnin vuorovaikutussuhteen ytimessä ovat osapuolten välinen luottamus, arvostus, avoimuus ja tasa-arvo. Näin ollen toisin kuin useissa ohjaaja-ohjattava-suhteissa, mentori-mentoritava-suhteessa ei ole suurta valta-asetelmaa. Mikäli valta-asema on olemassa, mentoroinnin käsite on huono kuvaamaan vuorovaikutussuhdetta. On tärkeää, että mentorin ja mentoritavan tavoitteet ovat samat; ohjausdialogin tulisi aina olla ohjattavan puolella, eivätkä ohjaajan tai ohjattavan tavoitteet voi olla ristiriidassa. Mentorointi tapahtuu aina aktorin tavoitteiden suuntaisesti. (Leskelä 2010, 169.) Näin ollen jatkuva keskustelu tavoitteista mentorin ja aktorin kesken on erityisen tärkeää mentoroinnin aikana.

Mentorilla ei useimmiten ole koulutusta mentorointiin, vaan hän toimii oman työkokemuksensa tuomaan asiantuntijuuteen nojaten. Näin ollen mentorit eroavat työnohjaajista, terapeuteista ja opinto-ohjaajista, joilta vaaditaan kokemus työhönsä. Mentorit ovat siis asiantuntijuudeltaan päteviä, mutta usein ohjaamisessa kokemattomia. On tärkeää, että mentoriksi ryhtyminen ei vaadi ohjauskoulutusta- tai kokemusta, jotta mentoriksi ryhtymisen kynnys olisi matala; näin mahdollisimman moni työnsä vasta aloittava saisi mentorin tukea oman ammatti-identiteettinsä kehittymiseen. (Leskelä 2010, 167.)

Mentorointi voi olla spontaania tai organisoitua. Spontaania mentorointia tapahtuu jatkuvasti huomaamattakin. Spontaaneissa mentorointitilanteissa aktori usein kysyy mentorilta apua häntä askarruttavassa asiassa. Spontaanit mentoroinnit voivat olla kertaluontoisia, mutta myös pidempään kestäviä vuorovaikutussuhteita. Organisoituja mentorointitilanteita sen sijaan järjestetään esimerkiksi organisaatioiden toimesta, jolloin mentorointi on tiedostettua ja suunniteltua. Tällaiset organisoidut mentorointiohjelmat kestävät yleensä vuoden. Mentoreille järjestetään koulutusta mentorointiin. Myös mentoriparit, jotka muodostuvat mentorista ja aktorista, muodostetaan usein koordinaattorin toimesta, joka arvioi mentorin ja aktorin yhteensopivuuden pyrkien luomaan mahdollisimman hyvän mentorointisuhteen. (Kupias & Salo 2014, 20-22.)

Mentorointi on tavallisesti käsitetty kahden ihmisen väliseksi, jolloin on puhuttu parimentoroinnista. Parimentoroinnin ohelle on kuitenkin kehitetty pienryhmämentorointi, joka tarkoittaa tilannetta, jossa mentorilla on 2-3 aktoria ohjattavana. Pienryhmämentoroinnissa useampi ammatillisessa kehittämisessään tukea ja apua tarvitseva saa sitä samanaikaisesti samalta mentorilta. Parimentoroinnin etuna on se, että kahden ihmisen välille syntyy herkemmin luottamuksellinen suhde. (Kupias & Salo 2014, 26-27.) Pienryhmässä tätä luottamusta voi olla vaikeampi saada aikaan. Toisaalta ihmiset ovat erilaisia; jollekin avautuminen pienryhmässä voi olla jopa helpompaa. Pienryhmämentoroinnin etuna on se, että aktorit voivat mentorin lisäksi oppia myös toisiltaan ja saada lisäksi vertaistukea (Kupias & Salo 2014, 27).

Mentoroinnin avulla voidaan myös käsitellä omaa ammatti-identiteettiä. Kupiaksen ja Salon (2014, 216) mukaan työidentiteetin tarkastelu mentoroinnissa voi olla hyvin antoisaa ja uusia ovia avaavaa. Identiteettiin pureutumisen etuna on, että silloin ymmärretään paremmin työn kannalta haitallisia tai hyödyllisiä uskomuksia. Näin ymmärretään mikä omaan toimintaan vaikuttaa ja mikä sitä mahdollisesti rajoittaa. Lisäksi voidaan paneutua siihen, kuinka hyvin identiteetti on yhteydessä työtehtävien kanssa. (Kupias & Salo 2014, 216-218.)

3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA JA TEORIAA

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen taustalla olevia aihepiirejä ja kerrotaan aiemmista, samaan aihepiiriin kuuluvista tutkimuksista. Luku on jaettu kolmeen pääkappaleeseen. Ensimmäisessä kappaleessa pohditaan lastentarhanopettajan työnkuvan muutosta sekä historiallisessa valossa että nykypäivänä. Toisessa kappaleessa paneudutaan lastentarhanopettajan työhön moniammatillisen tiimin osana. Viimeisessä kappaleessa pohditaan päiväkodin johtajan funktiota, erityisesti lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin vaikuttavana tekijänä.

3.1 *Lastentarhanopettajuus Suomessa*

Tässä luvussa käsitellään lastentarhanopettajuutta Suomessa - nyt ja ennen. Luvussa 3.1.1 perehdytään lastentarhanopettajan työnkuvan muutokseen historian valossa. Luvussa 3.1.2 sen sijaan keskitytään siihen, mitä lastentarhanopettajuus merkitsee tämän päivän Suomessa.

3.1.1 Lastentarhanopettajan työnkuvan muutos Suomen varhaiskasvatuksen historiassa

Lastentarhanopettajan työkuva on muuttunut historian kuluessa suuresti. Tämä on varmasti osaltaan vaikeuttanut lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin vakiintumista. Epäselvä työkuva ja ammatillinen funktio saattavat olla osasyitä lastentarhanopettajan työn epäarvostukseen ja siihen, etteivät monet edes tiedä päiväkodissa työskentelevän henkilöitä useilla eri työnimikkeillä. Varhaiskasvatuksen ja päiväkotien historiassa lähdetään usein liikkeelle Friedrich Fröbelistä, "lastentarhan isästä" (Helenius 2001; Rouvinen 2007). Suomeen lastentarha-aate tuli

vahvasti Uno Cygnaeusin sekä Hanna Rothmanin toiminnan kautta. Rothmanin aloitteesta Suomeen perustettiin ensimmäinen suomalainen kansanlastentarha, Helsingin Fröbel-laitos, vuonna 1888. (Rouvinen 2007, 13.) Rothmanin sekä hänen työkaverinsa Elisabeth Alanderin johdolla käynnistyi lastentarhanopettajakoulutus vuonna 1892 yksivuotisena lastentarhankasvattajakurssilla, joka järjestettiin ruotsiksi (Rouvinen 2007, 13).

Jo 1920-luvulla lastentarhanopettajan työn vähäisestä arvostuksesta puhuttiin. "Lastentarhojen ensimmäisen tarkastuksen aikoihin 1920-luvulla kiinnitettiin huomiota pätevän työvoiman saantiin ja huomattiin, että koulutusta tulisi lisätä ja lastentarhanopettajan asemaa parantaa, sillä lastentarhanopettajan työtä ei arvostettu. Se leimattiin leikiksi, johon ei tarvittu koulutusta." (Rouvinen 2007, 16.) Voidaan kysyä, onko tilanne muuttunut miltei sadassa vuodessa? Pidetäänkö lastentarhanopettajuutta ja päiväkodissa työskentelyä edelleen leikkinä, johon ei tarvitse koulutusta? Mikäli näin on, voidaan pohtia kuinka se vaikuttaa lastentarhanopettajien ammatti-identiteettiin? Oman työnsä arvostaminen on vaikeampaa, jos yleinen arvostus ympärillä on vähäistä.

Vuosi 1973 toimi vedenjakajana, kun lastentarhanopettajakoulutukset vähitellen aloittelivat toimintaansa ja varhaiskasvatuksesta muodostui vähitellen lastentarhanopettajakoulutuksen oppiaine (Rouvinen 2007, 27). Samana vuonna säädettiin myös päiväkotilaki, joka irrotti päivähoitotoiminnan lastensuojelulain piiristä muuttaen sen toimintaideologialtaan kaikille tarkoitetuksi, maksulliseksi sosiaalipalveluksi (Rouvinen 2007, 30; Anttonen 2003; Välimäki 1998). Se myös yhdisti kasvatuksellisen opetuksellisen tarhan ja hoidollis-sosiaalisen seimen yhdeksi toimintamuodoksi: päiväkodiksi (Rouvinen 2007, 32; Välimäki 1998). Tarha-käsite on kuitenkin jäänyt vielä ihmisten puheisiin, ja sitä kuulee päiväkodin synonyymina edelleen.

1982 laadittiin lastentarhanopettajille ammattieettinen ohjeisto, jonka tarkoitus oli opastaa lastentarhanopettajia eettisessä kasvatus- ja opetustyössä (Rouvinen 2007, 31). 1990-luvulla tapahtui varhaiskasvatuksen kentällä taantuma päiväkotien palatessa "säilömoiksi" lamavuosien heijastuksena (Rouvinen 2007, 40; Siltanen 2004). Lama näkyi varhaiskasvatuksessa esimerkiksi ryhmäkokojen suurenemisena sekä päiväkotien yhdistämisenä. Tämä vaikutti osaltaan varhaiskasvatuksen toimintaan. Lastentarhanopettajan työ muuttui kasvattajasta vartijaksi. Uusi tilanne synnytti "educare"-ajattelun, jossa yhdistyi kokonaisvaltainen hoito, kasvatus ja opetus. Näin päiväkotitoiminta muuttui varhaiskasvatustoiminnaksi, jonka keskeisenä tavoitteena oli edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Rouvinen 2007, 39-41.) Huolimatta laman tuomista haasteista, 1990-luvua voidaan pitää myös pedagogisesti hedelmällisenä aikakautena

varhaiskasvatuksessa, sillä lapsikeskeisyyden ajatus lisääntyi. Tämä muutti myös lastentarhanopettajan työnkuvaa. Lastentarhanopettajan pedagoginen työ sisälsi yhteissuunnittelua, neuvottelemista sekä kokeilua ja arvioimista yhdessä lasten kanssa. (Rouvinen 2007, 43-45.)

3.1.2 Lastentarhanopettajuus Suomessa vuonna 2016

Lastentarhanopettajuus rakentuu tänä päivänä monien sukupolvien käytännöistä ja tulkinnoista varhaispedagogiikkaan liittyen. Karila (2013, 10) puhuu ammattilaissukupolven käsitteestä, jolla tarkoitetaan yhteiskunnallis-historiallisesti rakentuneita ajattelutapoja ja käytäntöjä, jotka liittyvät ammatilliselle kentälle tuloon ja alkuvaiheiden merkityksellisiin, tilannesidonnaisesti rakentuneisiin jaettuihin kokemuksiin. Näin ollen ammattilaissukupolvien tuoma kerroksellisuus on toisaalta rikkaus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa, mutta eri sukupolvien rinnakkainelo päiväkotikulttuurissa saattaa aiheuttaa myös yhteentörmäyksiä. Onkin tärkeää ymmärtää ammattilaissukupolven käsite, jotta pedagoginen kerroksellisuus tulisi paremmin ymmärretyksi ja siten loisi pohjaa myös varhaiskasvatuksen kehittämislle.

Ammattilaissukupolvet on jaettu kolmeen varhaiskasvatuksen pedagogiikan ammattilaissukupolveen. Kuitenkin on hyvä huomata, että se, kuinka vahvasti kunkin ammattilaissukupolven edustajat ovat omaan ammattilaissukupolvensa konstruktioihin kiinnittyneet, vaihtelee suuresti. Voidaan kuitenkin puhua kolmesta varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvesta, joista ensimmäinen on päivähoidon rakentamisen sukupolvi. Tämä sukupolvi aloitti uransa vuoden 1973 päivähoitolain voimaantulon jälkeen, jolloin lastentarhanopettajina työskenteli lähinnä seminaari- ja opistokoulutuksen saaneita lastentarhanopettajia sekä jonkin verran sosiaalikasvattajia ja terveydenhoidollisen koulutuksen saaneita lastenhoitajia. (Karila 2013, 14.) Tähän aikaan päiväkodeilla oli vahvasti työvoima- ja sosiaalipoliittinen funktio. Päivähoitolaki toi tullessaan muutoksia myös lastentarhanopettajakoulutukseen, jolloin kehityspsykologinen tieto tuli tärkeäksi osaksi pedagogiikan tulkintaa. (Karila ym. 2005; Karila 2013, 15). Mielenkiintoista on, että jo tällöin varhaiskasvatuksen kentällä oli huomattavissa kahtiajakoa; "semppulaiset" ja "ulolaiset" olivat kaksi jakautunutta alaryhmää. Voidaankin pohtia, onko tämä malli muuttunut vielä kukaan? Onko kahtiajako lastentarhanopettajuuden ikuinen piirre?

Toisena ammattilaissukupolvena ajatellaan 1980-luvun alun ja 1990-luvun puoliväliin sijoittuvaa päivähoiton laajenemisen sukupolvea, jonka tärkeämpänä piirteenä pidetään lapsilähtöisyyden esiintuloa. Tällöin päiväkotien työvoima- ja sosiaalipoliittisen tehtävän rinnalla alettiin vahvasti kiinnittää huomiota päiväkotien kasvatukselliseen funktioon, ja tätä funktiota vahvistamaan päivähoitoa koskevaan lainsäädäntöön laadittiinkin vuonna 1983 kasvatustavoitepykälä. Lastentarhanopettajien koulutus uudistui jälleen; nyt lastentarhanopettajan koulutus oli kolmivuotinen opistokoulutus. Suuri muutos tapahtui myös siinä, että lastentarhanopettajat siirrettiin myös alle 3-vuotiaiden ryhmiin. Aiemmin pienempien lasten kasvatuksesta olivat vastanneet lastenhoitajat. Näin alettiin siis nähdä varhaiskasvatuksen pedagogiikan tärkeys jo aivan pienimmillä lapsilla. Samanaikaisesti lastenhoitajien työnkuva laajeni hieman pedagogisempaan suuntaan. Lastentarhanopettajat olivat kuitenkin yhä vastuussa pedagogiikasta. (Karila 2013, 18.)

Kolmantena sukupolvena pidetään 1990-luvun loppupuolella ja 2000-luvulla valmistuneita lastentarhanopettajia. Tällöin lastentarhanopettajien koulutustaso nousi lastentarhanopettajien koulutuksen siirtyessä korkeakoulusektorille. Tämän sukupolven aikana on tapahtunut pedagogisia painotuksia esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen suunnittelussa sekä tutkimuksen lisääntymisessä varhaiskasvatuksen alueella. Tällä hetkellä lastentarhanopettajien koulutus voikin vaihdella aina yliopistokoulutuksen saaneista lastentarhanopettajista varhaiskasvatuksen maistereista sosiaalikasvattajiin ja sosionomeihin (Karila 2013, 23; Karila & Kupila 2010). On siis huomioitavaa, että varhaiskasvatustyö on ollut jo pitkään moniammatillista, mutta ammattinimikkeet ovat muuttuneet ajan saatossa. Tällä hetkellä lastentarhanopettajina työskentelevät eri koulutuksen saaneita henkilöitä, joilla on omat vahvuutensa varhaiskasvatuksen kentällä. Siinä missä yliopistokoulutuksen saaneilla lastentarhanopettajilla on vahvaa pedagogista osaamista, on ammattikorkeakoulusta valmistuvilla sosionomeilla tietämystä sosiaalisista ja perhetyöhön liittyvistä asioista enemmän. Näin ollen koulutuksen jakautuminen tulisi nähdä rikkautena. Onko mahdollista, että yliopistosta valmistuville lastentarhanopettajille ja ammattikorkeakoulusta valmistuville sosionomeille rakentuu erilainen, eri asioihin painottuva ammatti-identiteetti? Törmäävätkö nämä ammatti-identiteetit yhteen varhaiskasvatuksen kentällä?

Sen lisäksi, että tämän päivän lastentarhanopettajat törmäävät työssään sukupolvien välisiin ajattelueroihin, eroja löytyy myös koulutuksesta. Lastentarhanopettajan koulutus on edelleen yliopistokoulutus, joka tällä hetkellä on kandidaatintutkinto. Lain mukaan mukaisesti kelpoisuusvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin

tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, taikka sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot sen laajuusina kuin valtioneuvoston asetuksella tarkemmin säädetään (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005 7§). Ammattikorkeakoulusta vuoden 2004 jälkeen valmistuneilla sosionomeilla ei kuitenkaan ole pätevyyttä toimia lastentarhanopettajana esiopetuksessa. Laissa määrätään esiopetuksen antavan opettajan kelpoisuudesta niin, että esiopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut soveltuvan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon ja tutkintoon sisältyvinä tai erillisinä joko yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen 11 §:ssä tarkoitetut 35 opintoviikon laajuiset ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, taikka lastentarhanopettajan tutkinnon (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 7§). Näin ollen lastentarhanopettajuus on yhä hierarkisesti rakentunut eri alaryhmien eriarvoisiin asemiin. Voidaanko siis pohtia, onko lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin rakentuminen olla kytköksissä koulutukseen? Vaikuttaako koulutus siihen, kuinka vahvaksi lastentarhanopettajan identiteetti muodostuu?

3.2 Lastentarhanopettajan työ moniammatillisessa työyhteisössä

Lastentarhanopettaja työskentelee päiväkodissa, varhaiskasvatuksen kentällä. Lapsiryhmän kasvatuksesta ja opetuksesta ja hoidosta vastaa moniammatillinen tiimi. Tiimiin kuuluu lastentarhanopettajan lisäksi lastenhoitajia ja mahdollisesti myös ryhmäavustajia. Tiimiä voidaan kutsua myös kasvattajayhteisöksi. Kaipion (1999, 202) mukaan kasvattajayhteisön muodostaa se kasvattajien joukko, joka jossain yhteisössä toteuttaa kasvatusta. Kasvattajayhteisöllä on aina vastuu kasvatettavien joukosta. Tähän kasvattajayhteisöön voi laskea myös lapsen vanhemmat, jolloin puhutaan kasvatuskumppanuudesta. Lisäksi on olemassa kaikki muut yhteistyötahot, joiden kanssa lastentarhanopettaja ja muu tiimi työskentelee. Näitä tahoja ovat esimerkiksi psykologit, puheterapeutit, koulut ja joissain tapauksissa myös lastensuojeluviranomaiset. Kupila (2011, 304) näkee yhteistyön näiden tahojen kanssa ulkoiseksi moniammatillisuudeksi. Lastentarhanopettajan työ vaatii siis hyviä vuorovaikutustaitoja. Omassa tiimissä työ sujuu parhaiten, kun kaikki tietävät oman tehtävänsä ja ovat tyytyväisiä suorittaessaan sitä. Myönteinen ja motivoitunut asennoituminen omaan työhön välittyy lapsillekin. Sen sijaan myrkyttyneessä, epämotivoituneessa tiimissä myös

lapset kärsivät. Tiimityöhön on siis syytä panostaa. Tiimin toimivuudesta ovat vastuussa kaikki sen jäsenet. Tiimityöskentely myös kehittää työntekijää. Yhteiseen toimintaan osallistumisen myötä varhaiskasvatuksen työntekijä omaksuu kasvatus- ja opetustoimintaa määrittävän tarkoituksen tai päämäärän, tulee tutuksi sen menetelmien kanssa ja hankkii tarvittavat taidot (Kupila 2011, 301).

Karila (1997, 57) kirjoittaa päiväkotien työkulttuureista, joilla hän käsittää esimerkiksi työtoiminnan organisointiin liittyviä käytäntöjä sekä näihin käytäntöihin työyksikössä liitettyjä merkityksiä. Karila myös jakaa työkulttuuria ilmentävät tehtävät kuuteen kategoriaan, jotka ovat 1) työn hahmottaminen, 2) keskeisen työyksikön hahmottaminen, 3) työnjako, 4) päiväkodin johtajuus, 5) keskustelu- ja päätöksentekokäytännöt sekä 6) suhde ulkopuoliseen ympäristöön.

Toimiva tiimityöskentely takaa myös perustehtävän toteutumisen. Tavoitteiden saavuttamiseksi ja perustehtävän toteuttamiseksi yhteisön jäsenten on sovittava oppimista tukevista toimintatavoista ja toimintaa ohjaavista säännöistä. Tällainen oppiminen edellyttää yhteisiä keskusteluita. (Kupila 2011, 302.) Tehokas tiimityö siis kehittää varhaiskasvatuksen laatua. Tässä Pro gradu -tutkielmassani en kuitenkaan aio keskittyä tiimityöhön varhaiskasvatuksen laadun kannalta, vaan lähinnä lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymisen ja sitä kautta ammatti-identiteetin vahvistumisen kautta. Haluan tietää, millä tavalla tiimi voi vaikuttaa lastentarhanopettajan tunteeseen omasta pätevyydestään, osaamisestaan ja tärkeydestään tiimissä. Millä tavalla tiimi sen sijaan voi aiheuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin horjumista?

Toimiva tiimityö ja työyhteisön tuki ovat myös tärkeässä osassa yksilön asiantuntijuuden kehittämisprosessissa. Varsinkin varhaiskasvatuksessa, joka on tiimityötä, työntekijän osaaminen ja asiantuntijuus perustuvat yksilöllisen näkökulman lisäksi myös yhteisöllisyyteen, yhdessä jaettuun asiantuntijuuteen sekä tietoon ja kyvykkyyteen (Kupila 2011, 300; Palonen 2003). Varhaiskasvatuksen kentällä jaettu ymmärrys, jaettu tietämys sekä jaettu asiantuntijuus ovat tärkeitä käsitteitä. Oppiminen tapahtuu siis yhteisöllisesti arjen kokemuksista oppimisen, keskinäisten ongelmatilanteiden pohdinnan sekä kasvatuskäytäntöjen arvioinnin kautta. Kuitenkin kiire ja stressi aiheuttavat usein sen, että oppiminen jää tärkeydessään toissijaiseksi toiminnan ohelle. (Kupila 2011, 300.)

Lastentarhanopettajien on hyvä saada tukea myös toisiltaan moniammatillisen työyhteisön keskellä. Ammatillinen vertaisryhmä toimii ammatillisen asiantuntijuuden kehittäjänä. Kupilan (2007) tutkimuksen tulokset osoittavat sen, että ammatillisella vertaisryhmällä on merkitystä oppimiselle ja

asiantuntijuuden kehittymiselle. (Kupila 2011, 310.) Useissa päiväkotikonteksteissa toimiikin pedagogisia tiimejä, joiden tarkoitus on kehittää pedagogista ajattelua ja toimintaa. Täten lastentarhanopettajat saavat tukea ja uutta tietoa pedagogisen toimintansa tueksi vertaisiltaan.

Tiimistä on puhuttu myös käytäntöyhteisönä. Käytäntöyhteisöjen käsitettä on käytetty, kun on korostettu yksilön tiedon ja taitojen rakentumista yksilön osallistuessa yhteisöjen toimintaan (Kupila 2011, 307; Wenger 1998.) Käytäntöyhteisöön liittymisen Wenger (1998) näkee prosessina, jossa on kolme keskeistä tekijää: *yhteinen tavoite ja tehtävä, vastavuoroinen toiminta ja yhteinen, jaettu välineistö*. Yhteisen tehtävän suorittamisen lähtökohtana on jonkin tehtävän toteuttaminen, josta tiimin jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastuuta. *Vastavuoroisella toiminnalla* taas tarkoitetaan sitoutumista yhteisiin, jaettuihin käytänteisiin ja sosiaalisiin toimintoihin. Varhaiskasvatuksen kentällä tämä voisi tarkoittaa eettisen ja moraalisen perustan luomista. *Jaetun toiminnan välineistö* käsittää tiimin rutiinit, kielen, käsitteet, keskustelut, työvälineet ja toimintatavat. (Kupila 2011, 307; Wenger 1998.)

Moniammatillinen työyhteisö voi parhaimmillaan olla rikkaus, joka tarjoaa lapsille sekä asiantuntevaa pedagogista osaamista että asiantuntevaa hoitoa. Moniammatillisessa tiimissä työskentely sisältää kuitenkin paljon haasteita ja uhkia. Näinä uhkina voidaan nähdä epäselvyydet työnjaossa, kilpailu omasta asemasta tai tehtävistä työyhteisössä (Kupila 2011, 304; Karila & Nummenmaa 2001). Työtehtävien epäselvä jako voi aiheuttaa "kaikki tekevät kaikkea" -kulttuurin, joka johtaa siihen, että moniammatillisuus katoaa. Myös korostunut työnimikkeiden peräänkuuluttaminen voi aiheuttaa kielteisiä tunteita työyhteisössä. Lastenhoitajat voivat tuntea olevansa vähemmän arvostettuja kuin korkeammin koulutetut lastentarhanopettajat. Tiimissä tulisikin vallita arvostuksen ilmapiiri, jossa jokaisella sen jäsenellä olisi oma asiantuntijuutensa.

Niikko (2003) tutki lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsityksiä itsestään tulevina lastentarhanopettajina. Tutkimustulokset paljastivat, että moni opiskelija koki itsensä kolmen työssäolovuoden jälkeen koulutuksen päättymisestä niin persoonallisesti kuin toiminnallisestikin varmemmaksi ja osaavammaksi. Myös Niikon (1993) aiemman tutkimuksen tulokset johdattivat samaa linjaa: moni opiskelija painotti tulevassa työssään kokemuksen merkitystä ja arkityöhön sisälle pääsemistä sekä rutiinien hallintaa. (Niikko 2003, 78.) Näin ollen aloittelevat lastentarhanopettajat uskovat, että heidän asiantuntijuutensa kehittyy vasta työelämässä. Koulutuksen ei siis aina uskota antavan täydellistä asiantuntijuutta kasvatusta ja opetustyöhön.

Rintalan ja Rönkön (2008) pro gradu -tutkielman mukaan lastentarhanopettaja-luokanopettajien varhainen ammatillinen minäkäsitys oli positiivinen jo ennen lastentarhanopettajakoulutusta. Tulokset kuitenkin osoittavat myös, että heidän työnkuvansa oli vielä jäsentymätön, sillä kaikilla tutkimukseen osallistuneilla ei ollut ennen koulutuksen alkua selkeää käsitystä tulevasta työstään. Näin ollen ammatti-identiteetti saattaa olla parempi silloin kuin varsinaista työkokemusta lastentarhanopettajan työstä ei vielä edes ole. Voidaan pohtia heikentääkö työelämä ammatti-identiteettiä? Pitäisikö sen olla toisin päin? Mitkä asiat työelämässä vaikuttavat ammatti-identiteetin mahdolliseen heikentymiseen? Kuinka paljon työympäristöllä on merkitystä? Rintalan ja Rönkön tutkimus osoitti myös, että työkokemus toi uutta näkökulmaa ammatillisen identiteetin kehittämiseen ja työnkuvan muodostamiseen vastavalmistuneille lastentarhanopettajille. Näin ollen Rintalan ja Rönkön tutkimustulokset ovat osittain samassa linjassa Niikon (2003, 1993) tutkimusten kanssa.

Kupila (2011, 303-206) huomauttaa, että tiimi on usein heterogeeninen myös ammatilliselta kokemukseltaan ja muodostuu sekä kokeneista että työelämään ehkä vasta siirtyvistä työntekijöistä. Pro gradu -tutkielmassani pyrinkin selvittämään, miten vastavalmistuneet ja vasta pari vuotta työelämässä olleet lastentarhanopettajat kokevat tiimin merkityksen oman ammatti-identiteettinsä kehittymiselle. Ensimmäiset työvuodet voivat olla ratkaisevia. Uutta työntekijää pitäisi tukea mahdollisimman paljon työuransa alussa. Tämä takaisi sen, että koulutetut kasvattajat pysyisivät varhaiskasvatuksen kentällä, joka takaisi lapsille laadukasta varhaiskasvatusta tulevaisuudessakin.

3.3 Päiväkodin johtaja henkilöstön johtajana

Tässä luvussa käsitellään päiväkodin johtajuutta. Ensin perehdytään siihen, miten päiväkodin johtajuutta on yleisesti määritelty, jonka jälkeen syvennytään siihen, mitkä ovat päiväkodin johtajuuden painopisteet.

3.3.1 Päiväkodin johtajuuden määrittelyä

Varhaiskasvatuksen johtajuutta on määritelty monin eri tavoin. Sitä on myös jaettu pienempiin osiin. Näitä osia ovat hallinnointi (administration), johtamistyö eli päivittäisjohtaminen (management) sekä johtajuus (leadership). Näistä kolmesta hallinnointi (administration) sekä johtamistyö (management) ovat ns. reaktiivista johtamista ja vastaavat perustehtävän johtamisesta tässä ja nyt. Reaktiivinen johtajuus ei kuitenkaan riitä nykypäivän muutosvauhdissa, joten tarvitaan myös proaktiivista, tulevaisuuteen suuntautunutta johtamista eli johtamistyötä (leadership). Johtamistyö (leadership) siis nähdään visioivana johtamisena, jonka tehtävä on myös tukea työntekijöitä työn kehittämiseen. (Hujala, Heikka & Fonsén 2009, 3-4; Pennanen 2007.)

Varhaiskasvatuksen kentällä puhutaan myös usein pedagogisesta johtajuudesta, jolla tarkoitetaan kasvatustyön ja työyhteisön johtamista (Hujala, Heikka & Fonsén 2009, 8). Hujala & Heikka (2008) ajattelevat pedagogisen johtamisen olevan varhaiskasvatuksen perustehtävän kehittämistä sekä huolehtimista henkilöstön hyvinvoinnista. Fonsén (2008) taas lisää pedagogiseen johtajuuteen sisältyvän myös perinteisesti hallinnolliseen johtamiseen kuuluvia tehtäviä. (Hujala, Heikka & Fonsén 2009, 8.) Pedagoginen johtaminen tähtää perustehtävän laadun kehittymiseen (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 297). Näin ollen henkilöstön johtaminen ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen kulkevat käsi kädessä.

Varhaiskasvatuksen kentällä johtajuuteen suuntautuva tutkimus on vähäistä. Kuitenkin esimerkiksi Elina Fonsén on tutkinut tuoreessa väitöskirjassaan (2014) pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa. Hänen tutkimustuloksensa osoittivat pedagogisen johtajuuden rakentuvan osatekijöiden varaan, joita ovat arvo, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta. Keskeisiksi voimavaroiksi pedagogiselle johtajuudelle nousevat riittävät aineelliset ja henkilöstöresurssit toiminnalle, organisaatio ylätasoon luottamus sekä henkilöstöjohtamisen ja pedagogiikan johtamisen taidot. Pedagoginen johtajuus näyttäytyy laajana varhaiskasvatuksen arvostuksen ja aseman, laadukkaan varhaiskasvatuksen sekä lapsen aseman puolesta puhumisena. Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen voimavara ja parhaimmillaan jaettua vastuuta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta kontekstin eri tasoilla. (Fonsén 2014.)

Marja-Liisa Akselin sen sijaan on tutkinut väitöskirjassaan (2013) varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentumista ja menestymisen ennakoimista johtamistyön tarinoiden valossa.

Tutkimustulosten valossa voidaan esittää varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen teoreettinen jäsennys, jossa on huomioitu kunta kontekstina ja varhaiskasvatuksen institutionaalinen professio, perustehtävään perustuva johtaminen, joka tekee siitä kontekstuaalisen. Akselinin mukaan varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen päämääränä on panostaa symbolisiin tehtäviin, joiden tavoitteena taas on vahvistaa varhaiskasvatuksen yhteisöllistä identiteettiä. (Akselin 2013.)

3.3.2 Päiväkodin johtajuuden painopisteet

Johtajuus varhaiskasvatuksessa jakautuu siis strategiseen asiajohtamiseen sekä pedagogiseen henkilöstöjohtamiseen. Tässä pro gradu -tutkielmassani aion keskittyä henkilöstön johtamiseen. Näen johtajan ns. mentorina, joka omalla toiminnallaan voi tukea työntekijöidensä, tässä tapauksessa lastentarhanopettajien, ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymistä. Päiväkodin johtajan työnkuvan määrittäminen voi myös vaihdella riippuen siitä, keneltä kysytään. Hujalan (2005) tutkimuksen mukaan päiväkodin johtajat painottivat työssään visioiden ja strategian luomista ja kokonaisuuksien hallintaa. Henkilökunta (lastentarhanopettajat) taas painotti henkilöstön kannustamista, siitä välittämistä ja ihmissuhteista huolehtimista (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 296.) Sen sijaan Halttusen (2009) tutkimuksen mukaan henkilöstö (lastentarhanopettajat, lastenhoitajat) korosti johtajan tehtäväalueina hallintoon ja henkilöstön hyvinvointiin liittyviä tehtäviä. Henkilöstön mukaan hallintoon liittyvät tehtävät veivät eniten johtajan työaika, mutta toisaalta hänen odotettiin käyvän enemmän lapsiryhmissä, jotta hän näkisi, millaista toiminta ja työn tekeminen niissä on. (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 296.)

On siis selvää, että varhaiskasvatuksen johtajuudesta saattaa saman työyhteisön sisällä olla monenlaisia käsityksiä. Nämä eriävät käsitykset voivat aiheuttaa tunteen siitä, ettei johtaja suorita tehtäviensä odotetulla tavalla. Jos esimerkiksi lastentarhanopettaja kokee, että hän tarvitsisi enemmän kannustusta ja tukea kun hän sitä saa, hän voi kokea johtajan vaikuttavan ammatti-identiteettinsä horjumiseen. Tuen saaminen johtajalta taas voi tuoda lastentarhanopettajalle kokemuksen siitä, että johtajalla ja johtajuudella on ollut merkitystä ja vaikutusta hänen ammatti-identiteettinsä lujittumiseen ja vahvistumiseen. On siis huomionarvoista, että tuen saaminen tai saamattomuus ovat osittain henkilön omaa kokemusta ja käsitystä. Saman johtajan alaisuudessa voi olla työntekijöitä, jotka saavat saman verran kannustusta ja ohjaamista johtajaltaan, mutta kokevat

sen silti eri tavalla. Toinen voi kokea saavansa paljon tukea siinä missä toinen taas kaipaasi sitä enemmän. Täytyykö johtajan siis eriyttää kannustuksensa ja ohjauksensa määrää lastentarhanopettajien yksilöllisten tarpeiden mukaan samalla tavalla kuin lastentarhanopettaja eriyttää opetustaan lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan? Hujalan, Heikan ja Halttusen (2011, 298) mukaan laadukas varhaiskasvatuksen johtajuus toteutuu työyhteisössä, jonka jäsenet kokevat merkityksellisyytensä asiantuntijatiimin jäsenenä ja jossa ääni kuuluu päätöksenteossa. Varhaiskasvatuksen johtajalta siis vaaditaan kykyä kuunnella ja arvostaa johtamaansa työyhteisöä. Onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksen työyhteisössä käydään jatkuvaa pedagogista keskustelua, joka on avain laadukkaaseen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen koko työyhteisön toimesta.

Nivalan (1999) mukaan päiväkodin johtajuus muodostuu kahdesta laajasta tehtäväalueesta: päiväkodin sisäisestä johtajuudesta sekä päiväkodin ulkoisten suhteiden hoitamisesta. Karila (2001) on määritellyt päiväkodin johtajan työtehtäviksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtamisen, palvelujohtamisen, työorganisaation johtamisen, osaamisen johtamisen sekä varhaiskasvatuksen ja päivähoidon asiantuntijana toimimisen. (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 296.) Näistä tärkeimpinä päiväkodin johtajista reilut puolet pitää hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtamista sekä työorganisaatioiden johtamista (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 296). Näin ollen työorganisaation, eli henkilöstön, johtamista pidetään päiväkodin johtajien keskuudessa yhtenä tärkeimmistä johtajan työtehtävistä.

Päiväkodin johtajuutta voidaan kuvata sektoroituneena sekä osa-aikaisena. Sektoroituneisuus tarkoittaa sitä, että päivähoitorakenne ja sen mukana sen johtajuus, on jakautunut kolmeen sektoriin: päiväkodit, perhepäivähoito sekä leikki- ja avoin toiminta. Osa-aikaisuus taas tarkoittaa sitä, että päiväkotien johtajat työskentelevät mahdollisesti sekä johtajina että lastentarhanopettajina lapsiryhmissä samanaikaisesti (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 293.) Päiväkotiyksikköjen yhdistyessä samalla johtajalla voi lisäksi olla johdettavana enemmän kuin yksi päiväkotit. Päiväkodin johtajuus on siis moninainen tehtävä. Työtehtäviä ja vastuuta asetetaan johtajalle samanaikaisesti monelta taholta.

Maija Saksa tutki pro gradu -tutkielmassaan (2006) päiväkodin johtajien sekä päiväkodin työntekijöiden tulkintoja päiväkodin johtajuudesta ja johtamisosaamisesta. Tulokset osoittivat, että johtajuus käsitteenä on päiväkodissa edelleen selkiytymätön. Lisäksi selvisi, että päiväkodin johtajan rooli on epäselvä sekä johtajille itselleen että päiväkodin työntekijöille. Tutkimustulosten mukaan johtajuutta pidettiin toisaalta synnynä ominaisuutena, mutta toisaalta myös

kehittymisen mahdollisuuteen uskottiin. Tutkimuksen mukaan johtajuuden osaamisvaatimukset ovat lisääntyneet vuosien myötä.

Sini-Maaret Hirvelä tutki pro gradu -tutkielmassaan (2010) pedagogista johtajuutta johtajien ja lastentarhanopettajien silmin. Tutkimustulosten mukaan johtajille pedagoginen johtajuus näyttäytyi päiväkodin kasvatustyön johtamistyönä. Lastentarhanopettajat puolestaan näkivät pedagogisen johtajuuden keinona saada työhönsä tukea ja pysyä mukana ajankohtaisessa, pedagogisessa keskustelussa. Pedagoginen johtajuus ilmeni tutkimuksessa viitenä toimintona: henkilöstöjohtamisena, pedagogisen toiminnan suunnitteluna ja arviointina, pedagogisen toiminnan visiointina, pedagogisen toiminnan ohjauksena ja neuvontana sekä psyykkisenä turvallisuutena.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymyksiä tässä tutkimuksessa on kaksi. Tutkimuskysymyksissä erotellaan kaksi ammatti-identiteetin kehittymiseen hypoteettisesti vaikuttavaa tekijää; päiväkodin johtaja ja tiimi. Tutkimustehtävänä on selvittää, kuinka paljon nämä kaksi tekijää vaikuttavat tutkittavien lastentarhanopettajien mielestä heidän ammatti-identiteettinsä kehittymiseen ensimmäisten työvuosien aikana. Lisäksi selvitetään, millä tavoin tiimi ja johtaja lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin vaikuttavat, eli mitkä ovat ne keinot, joilla tiimi tai johtaja voivat joko vahvistaa tai horjuttaa työuraansa aloittelevan lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä.

Lienee selvää, että lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen on yksilöllinen kokemus, johon vaikuttaa paljon erilaisia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa tekijät on kuitenkin rajattu näihin kahteen. Tarkoituksena onkin saada mahdollisimman perusteellinen kuva juuri tiimin ja johtajan mahdollisesta vaikutuksesta lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin.

Tutkimuskysymykset ovat siis seuraavanlaiset:

- 1. Miten tiimi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran alussa?*
- 2. Miten johtaja vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran alussa?*

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

5.1 *Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus*

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkimus ei siis pyri saamaan yleistettävää, määrällistä tietoa, vaan syventymään haastateltujen lastentarhanopettajien käsityksiin ja kokemuksiin. Tutkimuksessani olen kiinnostunut tulevien haastateltavieni henkilökohtaisista, yksilöllisistä ajatuksista ja kokemuksista. Yritän kuitenkin löytää niistä yhteneviä teemoja, joiden avulla voisin selvittää, ovatko jotkut tekijät haastateltavieni joukossa vaikuttavampia kuin toiset.

Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta pidetään usein vastakohtana kvantitatiiviselle eli määrälliselle tutkimukselle. Nykyään tätä vastakkainasettelua on kuitenkin pyritty vähentämään. Kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä käytetään myös rinnakkain (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008). Tässä pro gradu -tutkielmassani on kuitenkin kyse vahvasti kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tätä todellista elämää pidetään moninaisena. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157.) Näin ollen kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämään elämän ilmiöitä, vaan paneutumaan syvällisesti johonkin niistä. Voidaankin sanoa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään pikemmin löytämään ja paljastamaan tosiasioita kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157).

Kirjallisuudessa on esitetty useita kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirteitä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa ja ihmistä suositaan instrumenttina tiedon keruussa. Aineiston hankkimisessa suositaan myös laadullisia metodeja, kuten haastatteluja ja havainnointia. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä siis satunnaisella otannalla. Täten aineisto analysoidaan tapauskohtaisena ja ainutlaatuisena. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on myös ominaista, että tutkimussuunnitelma muuttuu ja muotoutuu

tutkimuksen aikana. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160.) Eskolan ja Suorannan (1998, 16) mukaan avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen vaiheiden, eli aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin, kietoutumista yhteen. Kvalitatiivinen tutkimusote sopii tutkimukseen, jossa pyritään katsomaan pientä otosmäärää syvällisemmin. Munterin ja Sireniusasen (1999, 180) mukaan kvalitatiivinen lähestymistapa mahdollistaa ilmiöiden avaamisen sisältäpäin sekä niihin tarttumisen uusilla tavoilla ammatillisissa käytännöissä. Se myös hyödyntää käytännön kentällä karttunutta kokemuseräistä tietoa.

Tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on erilainen kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on vapautta eri tavalla kuin määrällisessä, joka mahdollistaa jouston tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vapaus tuo kuitenkin haasteensa; laadullista tutkimusta tekevältä tutkijalta myös vaaditaan enemmän luovuutta ratkaisuisaan koskien menetelmiä tai esimerkiksi kirjoitustapaa. (Eskola & Suoranta 2005, 20.)

5.2 *Fenomenografia tutkimusotteena*

Kvalitatiivinen tutkimus sisältää useita tutkimustyyppejä, joita on jaoteltu eri tavoin. Yhden tutkimustyyppien ryhmittelyn mukaan (Tesch 1992) ne voidaan jakaa kielen piirteitä tutkiviin, säännönmukaisuuksia etsiviin, tekstin tai toiminnan merkityksiä ymmärtämään pyrkiviin sekä reflektoiiviin tutkimustyyppeihin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 162). Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on löytää haastateltavien puheista merkityksiä ja tulkintoja heidän kokemuksistaan ja käsityksistään. Näin ollen tutkielma tulee Teschin jaottelun mukaan kuulumaan säännönmukaisuuksia etsivään tutkimustyyppiin. Tämä tutkimustyyppi jaetaan vielä useisiin alatyyppihin, joista tässä tutkimuksessa käytän fenomenografiaa, joka pyrkii löytämään tiettyjä säännönmukaisuuksia käsityksistä ja ilmiöistä. Fenomenografia sekoitetaan helposti fenomenologiaan, joka on kuitenkin täysin eri asia. Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2006, 216). Etymologisesti fenomenografian termi tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin (Niikko 2003, 8). Fenomenografiaa on käytetty tutkimusotteena erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Rissanen 2006).

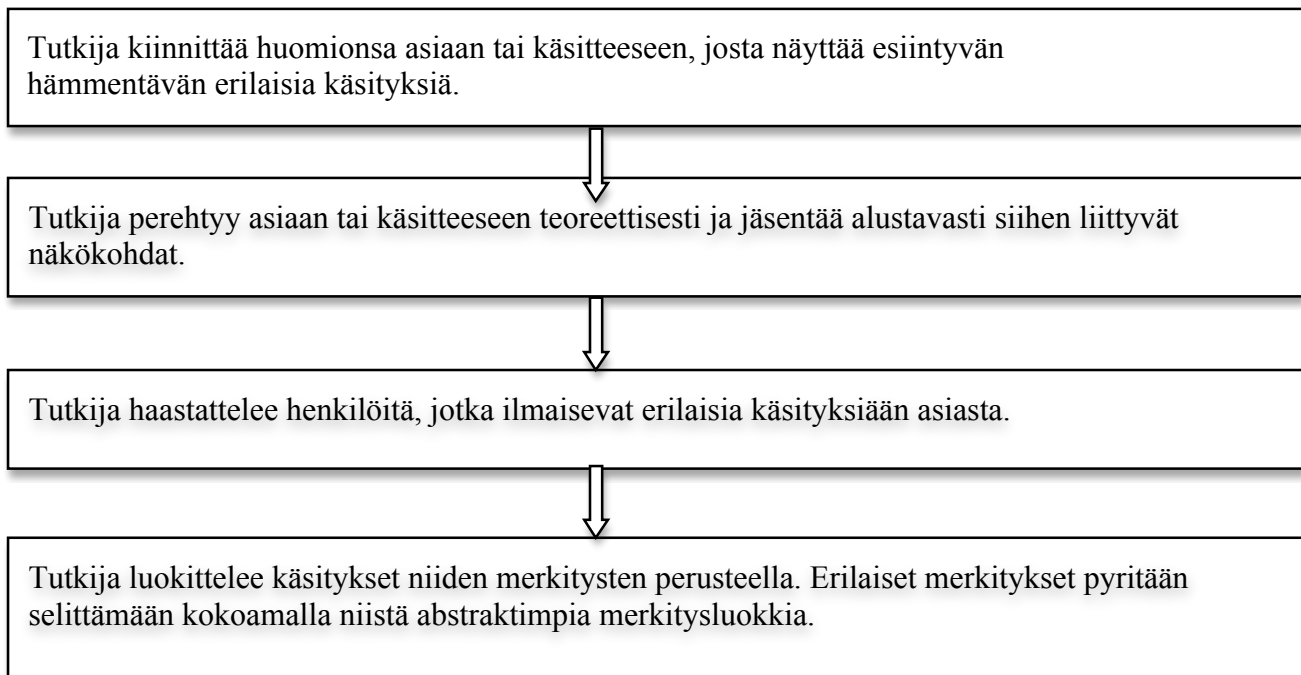
Sanana fenomenografia (Phenomenographia) tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Toisin sanoen fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Fenomenografisessa tutkimuksessa ajatellaankin, että olemassa on vain yksi maailma, mutta ihmiset muodostavat siitä erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2006, 232.) Fenomenografisessa tutkimuksessa siis tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa (Metsämuuronen 2006, 232; Ahonen 1994, 114). Fenomenografiassa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus ja käsitys. Kokemus on prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkentamiseen, kun taas käsitys on mielensisältö, joka heijastaa kokemusta sellaisena kuin henkilö sen kokee. (Niikko 2003, 25; Marton 1981, 1986.)

Rissanen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusnäkökulman soveltamisessa on erotettavissa kaksi eri tiedon tasoa. Ensimmäisen tason tavoite on pyrkimys hahmottaa tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa. Toisen tason tavoite sen sijaan on viedä tarkastelua entistä syvemmälle pyrkimällä luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja näiden merkityssisällöistä tutkittavassa asiassa tai ilmiössä. Tutkinnan kohteeksi asettuu tällöin siis tutkittavien ajattelun muodot, kokemuksellisuus ja se, millainen ilmiön sisällön merkitys on erilaisten käsitysten valossa.

Fenomenografista tutkimusotetta käyttävän tutkijan tavoite on tuoda esille se konteksti, johon haastateltavien käsitykset liittyvät. Tämän tavoitteen taustalla on näkemys siitä, että yksilön kokemukset ovat aina yhteydessä johonkin kontekstiin, eli siihen, missä tilanteessa ja asiayhteydessä ne tapahtuvat. Näin ollen tutkittava ilmiö voidaan ymmärtää monilla tavoilla kontekstista riippuen. (Rissanen 2006.)

Fenomenografian ajatellaan saaneen vaikutteita Piaget'n kehityspsykologisista tutkimuksista, hahmopsykologiasta sekä neuvostoliittolaisesta tutkimustraditiosta. Ensimmäisen kerran termi fenomenografia mainittiin vuonna 1954 Sonnemanin fenomenologiaa ja eksistentiaalista analyysia koskevassa tutkimuksessa. Virallisesti termi on kuitenkin otettu käyttöön vasta 1980-luvun alkupuolella. (Niikko 2003, 8-10.)

Fenomenografinen tutkimus etenee seuraavan kuvion mukaisesti.



KUVIO 1. Fenomenografisen tutkimuksen kulku (Metsämuuronen 2006, 233; Ahonen 1994, 115)

Fenomenografisen tutkimuksen osuus kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on kasvanut viime vuosina. Voidaankin sanoa, että osittain fenomenografian vaikutuksesta kasvatustieteellinen tutkimus on siirtynyt käyttäytymisen tutkimisesta ajattelun tutkimiseen ja täten laajentanut opetuksen tutkimista oppimisen tutkimiseen. Lisäksi fenomenografinen tutkimus on luonut edellytyksiä kehitys- ja toimintatutkimukselle. (Niikko 2003, 7.)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ei ole tieteellisten totuuksien etsiminen, vaan ihmisten arkiajattelun ymmärtäminen. Tutkimus pyrkii tuomaan esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja tietystä ilmiöstä. (Niikko 2003, 29.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä luomaan yleistettäviä periaatteita siitä, kuinka asiat ovat tai esiintyvät (Niikko 2003, 29; Barnard ym. 1999). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei siis pyritäkään löytämään yhtä oikeaa vastausta, vaan pikemminkin erittelemään mahdollisimman monta eriävää vastausta. Tässä Pro gradu -tutkielmassa tutkitaan lastentarhanopettajien kokemuksia ja käsityksiä. Fenomenografinen

tutkimus onkin aina tekemisissä sekä ihmisten kokemusten että heidän käsitystensä kanssa (Niikko 2003, 46).

Kun siis tutkimusmetodiksi valitaan fenomenografia, on tärkeää, että tutkittavasta aiheesta uskotaan olevan eriäviä käsityksiä. Myös haastateltavien valintaa tehdessä on syytä pohtia, minkälainen otosjoukko edustaisi keskenään erilaisia käsityksiä. Tässä Pro gradu -tutkielmassa tutkin lastentarhanopettajien käsityksiä ja kokemuksia oman ammatti-identiteettinsä kehittymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Valitsin fenomenografian tutkimusmetodiksi, sillä uskon, että aihe on henkilökohtainen ja sisältää erilaisia tekijöitä eri henkilöiden kesken.

Fenomenografinen tutkimusote on saanut osakseen myös kritiikkiä. Sitä on kritisoitu siitä, että tulosten yleistettävyyks on kyseenalaista. Tulosten uskotaan olevan kontekstisidonnaisia, eikä näin ollen yleistettävissä käytäntöön. Toisaalta on myös kritisoitu sitä, että käsitykset voivat muuttua; näin ollen fenomenografisella tutkimuksella saavutettu tieto ei ole pysyvää. Yhtenä kritiikin aiheena on ollut myös käsitysten tutkimisen tarpeellisuus. Onko tarpeen edes tutkia sitä, mikä erilaisista käsityksistä on oikea? (Metsämuuronen 2006, 233.) Toisaalta fenomenografinen tutkimus on aiheuttanut kritiikkiä sen vuoksi, että tutkijoiden keskuudessa siitä on niin monenlaisia käsityksiä. Siinä missä toiset ovat pitäneet fenomenografiaa pelkkänä analyysimenetelmänä, toiset ovat nähneet sen myös metodologisesta näkökulmasta löytäen sille vankkoja teoreettisia perusteita. (Niikko 2003, 7.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa ei pyritä etsimään oikeata käsitystä kaikkien käsitysten joukosta, vaan ainoastaan selvittämään, minkälaisia käsityksiä eri ihmisillä samasta aiheesta on. Näin ollen tarkoitukseni ei ole asettaa käsityksiä paremmuusjärjestykseen, vaan ajatella niitä kaikkia yhtä tärkeinä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelujen avulla. Haastattelulla tarkoitetaan suomen kielessä tutkimuksessa tiedonkeruutapaa, jossa henkilöiltä kysytään heidän omia mielipiteitään tutkimuksen kohteesta ja vastaus saadaan puhutussa muodossa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41). Robson (1995) on viisaasti kysynyt, miksi ei, tutkittaessa ihmisiä, käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat voivat itse kertoa itseään koskevia asioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 199)? Haastattelussa yksi tärkeä tekijä on joustavuuden etu; haastattelua ei tarvitse täysin suunnitella etukäteen, vaan siinä on joustonvara sen mukaan, miten haastattelu etenee. Haastattelussa tutkija on suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 199). Se on siis aina sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa kaksi henkilöä tapaa toisensa ja keskustelee suullisesti. Haastattelu ei kuitenkaan ole sama asia kuin keskustelu. Se eroaa keskustelusta siten, että haastattelu, toisin kuin keskustelu, tähtää aina informaation keräämiseen ja on siten ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Keskustelun funktio taas saattaa olla vain yhdessäolo. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 42.)

Haastatteluja käytetään monissa tilanteissa. Ihmisiä haastatellaan kun he hakevat työpaikkaa, kun heistä kirjoitetaan lehtiin tai ollessa esimerkiksi psykologin vastaanotolla. Tutkimuksesta varten tehtävä haastattelu eroaa näistä siten, että kyseessä on nimenomaan tutkimushaastattelu. Tutkimushaastattelut pitävät sisällään usein tiettyjä piirteitä. Hirsjärvi & Hurme (2011, 43) ovat listanneet viisi piirrettä, jotka ovat usein läsnä tutkimushaastattelussa. Ensinnäkin haastattelun on oltava ennalta suunniteltu, jolloin haastattelijan on myös täytynyt tutustua tutkittavaan aiheeseensa sekä käytännössä ja teoriassa. Toisekseen tutkimuksessa käytävä haastattelu on haastattelijan alulle panema. Kolmanneksi haastattelijan täytyy tutkimushaastatteluissa usein motivoida haastateltavaa. Neljänneksi tutkimushaastattelussa haastateltava ei usein aluksi tunne omaa rooliaan haastattelijan tavoin, mutta oppii sen haastattelun kuluessa. Viimeiseksi haastateltavan on voitava luottaa siihen,

että hänen antamia tietojiaan käytetään luottamuksellisesti. Täten hänen anonymiteettinsa säilyy ja tietoja ei päästetä väärin käsiin.

Tutkimushaastattelu voidaan jakaa useisiin alalajeihin. Tutkimushaastattelut eroavat sen mukaan kuinka strukturoituja ne ovat. Lomakehaastattelut ovat strukturoituja haastatteluja, joissa kaikki haastateltavat vastaavat lomakkeella samoihin kysymyksiin. Lomakehaastattelut eivät siis ole monien muiden haastattelujen tapaan suullisia. Lomakehaastattelut sopivat tilanteeseen, jossa tutkija kerää faktatietoa ja tietää etukäteen, millaista tietoa haastateltavat voivat antaa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 45.) Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa usein teemahaastatteluja, joissa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole rajattu, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47). Strukturoimaton haastattelu sen sijaan tarkoittaa haastattelua, jossa haastattelija esittää avoimia kysymyksiä haastateltavalle. Strukturoimaton haastattelu muistuttaa keskustelutilannetta. Haastattelijan tarkoitus on syventää haastateltavan vastauksia ja rakentaa haastattelun jatko niiden varaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 45-46.) Näin ollen se, miten haastattelu etenee, ei ole haastattelijallakaan tiedossa ennen haastattelua. Tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoituja haastatteluja, joissa kysymykset olivat valmiina, mutta haastattelu eteni haastateltavan vastauksien mukaan, jolloin kaikissa haastatteluissa ei ollut lopulta täysin samat kysymykset. Tutkimushaastattelutilanne on tosin aina, muiden vuorovaikutustilanteiden tapaan, tilanteen mukaan muuttuva (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 56).

6.1.1 Haastateltavien valinta

Tutkin lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä ensimmäisten työvuosien aikana, joten oli suotavaa, että haastateltavat olisivat työskennelleet vasta muutaman vuoden lastentarhanopettajana. Määritin työvuosien määräksi 1-3 vuotta. Ajattelen, että mikäli haastateltava olisi työskennellyt jo kauemmin lastentarhanopettajana, hänen kokemuksensa ammatti-identiteettinsä muutoksesta ensimmäisten työvuosien aikana ei olisi enää niin hyvässä muistissa, joka voisi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Näin ollen pyrin löytämään vasta viime vuosina työelämän aloittaneita lastentarhanopettajia haastateltaviksi. Haastateltavien valintaan vaikuttaa tämän tutkimuksen kohdalla siis haastateltavien ammatti, asuinpaikka sekä työkokemus vuosina.

Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat ovat lastentarhanopettajia. En siis haastattele päiväkodin johtajia tai päiväkodin muita työntekijöitä, vaan kaikki haastatteluihin osallistuvat henkilöt ovat saman ammattiryhmän edustajia.

Haastateltavia tässä tutkimuksessa oli kaiken kaikkiaan kymmenen. He olivat kaikki 1-3 vuotta työssä olleita lastentarhanopettajia, joista viisi oli yliopistosta valmistuneita lastentarhanopettajia ja viisi ammattikorkeakoulusta valmistuneita sosionomeja. Yliopistosta valmistuneista lastentarhanopettajista yksi opiskeli kasvatustieteen maisteriopintoja työnsä ohella. Yksi yliopistosta valmistunut lastentarhanopettaja oli valmistunut lastentarhanopettajien lisäkoulutuksesta. Kaikki haastateltavat olivat naisia.

Päädyin yksilöhaastatteluun harkittuani ensin myös ryhmähaastattelua. Lopulta päädyin yksilöhaastatteluun, sillä uskoin, että yksilöhaastattelussa haastateltavat ehkä puhuisivat rohkeammin tutkittavasta aiheesta, joka saattaa osan mielestä olla henkilökohtainen ja arkakin. Myös oma asemani haastattelijana olisi ollut haasteellisempi ryhmähaastattelussa. Watts ja Ebbutt (1987) kokevat ryhmähaastattelun haasteena sen, että haastattelijalla on erilainen rooli verrattuna normaaliin kahdenkeskeiseen haastatteluun, sillä haastattelijan tehtävä ryhmähaastatteluissa on saada aikaa keskustelua, ei niinkään haastatella. Myös haastattelijoiden puheenvuorojen ottaminen ryhmähaastatteluissa saattaa vaihdella paljonkin, jolloin aineistoa ei kerry tasa-arvoisesti jokaiselta haastateltavalta. Halusin saada jokaisen haastateltavan äänen paremmin kuuluviin.

Otin yhteyttä haastateltaviin päiväkodin johtajien kautta. Tein myös haastatteluiden aikoihin satunnaisia sijaisuuksia eri päiväkodeissa, joista onnistuin löytämään muutaman haastateltavan. Löysin haastateltavat suhteellisen helposti siihen nähden, että maksimissaan kolmen vuoden työskentely lastentarhanopettajana oli kriteerinä haastateltavien sopivuudelle. Tein kaikki kymmenen haastattelua reilun viiden viikon sisään. Haastattelut suoritettiin haastateltavien työpaikoilla heidän työaikanaan. Haastattelut kestivät puolesta tunnista reiluun tuntiin. Litteroin haastattelut aina välittömästi haastattelutilanteiden jälkeen.

Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä merkitystä eikä olemassa ole siis mekaanisia sääntöjä siitä, kuinka laaja aineiston tulisi olla. Laadullinen tutkimus on periaatteellisesti loppumatonta, joten tärkeää onkin aineiston tarkka rajaus. Eskola ja Suoranta (1998, 65) pitävät nyrkkisääntönä sitä, että liikkeelle voi lähteä hyvinkin pienestä aineistosta yrittäen rakentaa siitä eheää tulkintaa; mikäli se ei riitä, aineistoa voi kerätä

myöhemmin lisää. Tässä tutkimuksessa haastateltavia on kymmenen, joka tuntui mielestäni sopivalta. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 136 sivua.

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein otoksen sijasta harkinnanvaraisesta näytteestä, koska tarkoitus on yleistettävän tiedon sijaan saada syvällistä tietoa jostain ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 58-59.) Usein laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä, jolloin tutkimus perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään (Eskola & Suoranta 2005, 61). Yksi tärkeä laadullisen tutkimuksen piirre onkin, että laadullisessa tutkimuksessa ei aineiston avulla pyritä ainoastaan kertomaan aineistosta, vaan myös rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia (Eskola & Suoranta 2005, 62).

Aineiston koon määrittämisessä on toiminut apuna saturaation eli kylläntymisen käsite. Se tarkoittaa sitä, että aineisto on kooltaan riittävä siinä vaiheessa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo siihen mitään uutta. Näin ollen tutkija löytää ratkaisun aineiston kokoa koskien kokeilemalla ja täten huomaamalla, missä vaiheessa uudet tapaukset eivät tuo uutta tietoa tutkimukseen. Saturaatiokäsitteen historia on Bertaux'n (1981) ajatuksissa; hän ajatteli, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta onkin mahdollista saada. Oletuksena oli, että tutkittavien kokemus- ja kulttuuritausta on suurin piirtein sama. (Eskola & Suoranta 2005, 62-63.)

Tässä pro gradu -tutkimuksessa valitsin tutkittavien määrän ennalta, mutta päätin muuttaa sitä tarvittaessa, mikäli valittu tutkittavien määrä ei toisi tarpeeksi tietoa tutkimukselleni. Sain kymmenestä haastattelusta kuitenkin paljon aineistoa, joten päätin sen olevan sopiva määrä.

6.1.2 Haastattelut fenomenografisessa tutkimusotteessa

Fenomenografiassa tyypillisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen, avoin haastattelu (Niikko 2003, 31; Marton 1986). Haastattelussa kuvataan yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa tietystä ilmiöstä. Tavoitteena on ymmärtää haastateltavan henkilökohtainen näkemys ilmiöstä. (Niikko 2003, 31.) On siis tärkeää, ettei tutkija rajoita haastattelun kulkua liikaa, jolloin

tutkittavalla on mahdollisuus vaikuttaa haastattelun sisältöön ja kulkuun. Kyse on kuitenkin haastateltavan henkilökohtaisista kokemuksista ja käsityksistä. Rissasen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimusotteessa käytetyt aineistot ovat usein empiirisiä laadullisia haastatteluaineistoja, joiden kautta nostetaan esiin tutkittavien erilaisia käsityksiä ja niiden eroja tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografinen tutkimushaastattelu on dialoginen ja reflektiivinen ja siinä korostuu tutkijan roolin herkkyys. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että haastateltavaa kannustetaan reflektoimaan tutkittavan ilmiön eri ulottuvuuksia. Tutkijan toiveena on, että tutkittava heijastelisi mahdollisimman aidosti omia kokemuksiaan ja käsityksiään aiheesta. (Niikko 2003, 31.)

Fenomenografista haastattelua ei voi täysin suunnitella etukäteen. Se etenee haastateltavan vastausten suunnassa, jolloin haastattelijan täydentävät kysymykset tulevat tarpeeseen, jotta haastattelija saisi selvän kuvan siitä, mitä haastateltava tarkoittaa. On tärkeää, että haastattelutilanne on avoin ja luottamuksellinen, jotta haastateltava pystyy paljastamaan omia tunteitaan, käsityksiään ja kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 32.) Niikon (2003, 32) mukaan tyypillinen haastattelukysymys fenomenografisessa tutkimuksessa on: Mitä ymmärrät ilmiöstä ja kuinka sen ymmärrät?

6.2 Tutkimusprosessin kulku

Pro gradu- tutkielmani teko alkoi seminaarissa syksyllä 2014. Syksyn aikana päätin tutkielmani aiheen ja tein tutkimussuunnitelman. Kevään 2015 ajan tutkielman teko oli tauolla johtuen ulkomaille sijoittuneesta opiskelijavaihdostani. Palattuani takaisin Suomeen kesällä 2015, jatkoin Pro gradu -tutkielmaani teoreettisen viitekehyksen määrittämisellä sekä aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen tutustumalla.

Syksyllä 2015 hain tutkimusluvan ja aloitin tutkittavien etsinnän soittelemalla päiväkoteihin. Se sujui helpommin kuin olisin osannut odottaa, ja suoritinkin kaikki kymmenen haastattelua ennen joulua 2015. Suoritin haastattelut haastateltavien työpaikalla heidän työaikanaan. Haastattelujen kesto vaihteli 30 minuutista reiluun tuntiin. Haastattelujen kestojen keskiarvo oli 43 minuuttia.

Litteroin haastattelut aina välittömästi haastattelun pitämisen jälkeen, jolloin pääsin tammikuussa 2016 suoraan analyysin pariin. Litteroitua tekstiä oli yhteensä 136 sivua.

Analyysivaiheet selostetaan tarkemmin luvussa 7.2.2. Analyysin eteneminen. Analyysivaihe kesti tammikuun alusta maaliskuun loppuun, jonka jälkeen kirjoitin tulokset-luvun. Viimeisenä oli pohdinta-luvun kirjoittaminen, joka sisältää johtopäätökset, eettiset pohdinnat, luotettavuuden tarkastelun sekä mahdolliset jatkotutkimusmahdollisuudet. Gradu valmistui toukokuussa 2016.

7 AINEISTON ANALYYSI

7.1 *Laadullinen aineistonanalyysi*

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä tuottaen uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Laadullista aineistoa analysoidessa voidaan toimia kahdella tapaa; toisaalta voidaan lähteä liikkeelle täysin aineistosta käsin rakentaen tulkintoja aineistoon pohjautuen. Tätä lähestymistapaa mukailee ns. grounded-malli. Toinen tapa sen sijaan on pitää aineistoa vain apuvälineenä teoreettisen tiedon ohella, jolloin teoria on kuitenkin aineistoa suurempi tiedonlähde. Tarkoituksena kummassakin menetelmässä on tehdä ja rakentaa tulkintoja. Tulkintojen tekeminen onkin laadullisen tutkimuksen yksi ongelmallisimmista vaiheista. (Eskola & Suoranta 2005, 145.) Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat kuitenkin tutkimuksen ydinasioita, jolloin tutkijalle selviää, minkälaisia vastauksia hän ongelmiinsa ja kysymyksiinsä saa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 216.)

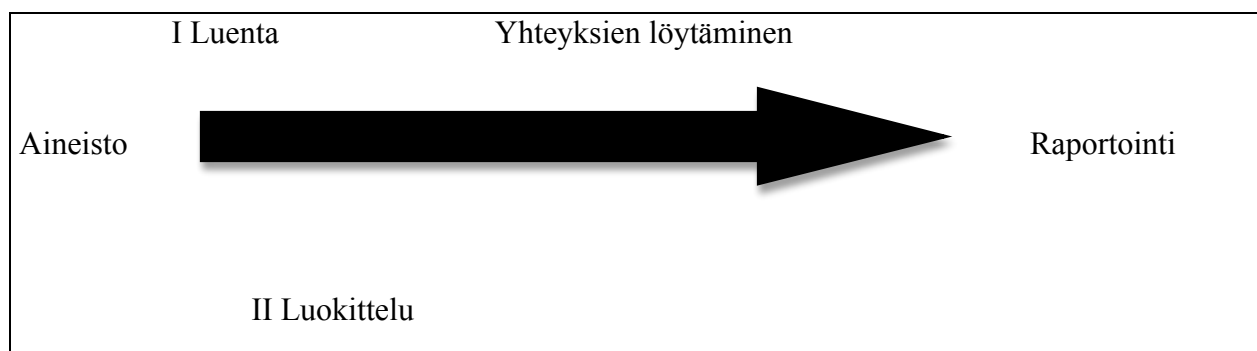
Suoranta (1995) on tehnyt tutkimusta laadullisen tutkimuksen tekemisestä tullen siihen tulokseen, että kaikkein ongelmallisinta laadullisessa tutkimuksessa on juurikin aineiston analyysi. Syynä aineiston analyysin vaikeuteen nähdään selkeiden työskentelytekniikoiden puute sekä annetun opetuksen keveys. Aineiston keräämistä on tutkittu paljon, mutta se, mitä aineistonkeruun jälkeen tapahtuu, on jäänyt vähemmälle huomiolle kirjallisuudessa. (Eskola & Suoranta 2005, 137.)

7.1.1 Laadullisen aineiston analyysin vaiheet

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi sisältää useita vaiheita. Ennen aineiston varsinaista analyysia täytyy suorittaa esitöitä, joita ovat tietojen tarkastus, tietojen täydentäminen sekä aineiston järjestäminen tiedon tallennusta ja analyysia varten. Tämän jälkeen aineisto useimmiten

litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi sanasanaisesti. Litterointi on yleisempää kuin tulkintojen teko suoraan nauhoista. Litteroinnin käsite voidaan rinnastaa myös käsitteen koodaamisen käsitteeseen; koodimerkit ovat sisään kirjoitettuja muistiinpanoja, joilla jäsennetään sitä, mitä tutkijan mielestä aineistoissa käsitellään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92; Eskola 2001; Eskola & Suoranta 1996.)

Aineiston purkamisen jälkeen analyysi voi edetä monilla tavoin. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 144) ovat kuvanneet haastatteluaineiston analyysin vaiheita kuvion avulla.



KUVIO 2. Haastatteluaineiston analyysin vaiheet (Hirsjärvi & Hurme 2011)

Luokittelu on tärkeä osa analyysia. Sen avulla luodaan kehys, jonka varassa aineistoa myöhemmin tulkitaan, yksinkertaistetaan ja tiivistetään. Luokkien muodostaminen on Deyn (1993) mukaan sekä empiirinen että käsitteellinen haaste. Aineiston luokittelun jälkeen seuraavana vaiheena useimmiten on aineiston uudelleenjärjestely luokittelun mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 147-149.)

Luokittelun jälkeen on vuorossa aineiston yhdistely. Tällöin tutkija pyrkii löytämään luokkien esiintymisen välille säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Lisäksi voidaan löytää säännönmukaista vaihtelua tai muista poikkeavia tapauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 149.)

Yhdistelyn jälkeen on vuorossa aineiston tulkinta. Laadullisessa tutkimuksessa tulkintaa tehdään jo koko tutkimusprosessin ajan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 152.)

7.2 Fenomenografinen analyysi

Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista tutkimusotetta, joten aineistokin analysoitiin fenomenografisella analyysillä.

Fenomenografinen analyysi noudattaa pitkälti kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Täten analyysi etenee koko aineiston keruuajan. Analyysiprosessi on systemaattinen olematta silti jäykkä. Analyysin tekeminen on reflektiivistä sekä käytännöllistä toimintaa. Aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin, jotka luokitellaan organisoiduksi systeemiksi. Oleellista on erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertaileminen. (Niikko 2003, 33.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee seuraavanlaisesti:

Ensimmäinen analyysivaihe:

Aineisto luetaan huolella läpi. Tarkoituksena on löytää tekstistä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia. Ilmausten etsimisessä voi analyysiyksiköksi valikoitua sana, lause, tekstin kappale tai koko haastattelu.

Toinen analyysivaihe:

Merkitykselliset ilmaukset lajitellaan ryhmiksi tai teemoiksi. Lajittelu tapahtuu vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Tavoite on löytää merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä lisäksi harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään tutkimusongelmansa huomioon ottaen jokaista merkityksellistä ilmausta.

Kolmas analyysivaihe:

Kategoriat ja kategoriarajat määritetään vertailemalla mikrokontekstista irroitettuja merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Merkitysryhmät tai teemat siis käännetään eli transformoidaan kategorioiksi. Kategoriat tulisi rakentaa niin, että ne ovat selkeässä suhteessa ilmiöön niin, että kukin kategoria kertoo jotain erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. On tärkeää, etteivät kategoriat mene limittäin toistensa kanssa.

Neljäs analyysivaihe:

Kategoriat yhdistetään teoreettisista lähtökohdista käsin laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Ne ovat muodollisia, abstrakteja yhteenvedoja kuvauksista. Ne kuvaavat samanlaisuuksia ja erilaisuuksia ja heijastavat erilaisia tapoja, joilla ilmiötä voidaan kuvata ja ymmärtää.

KUVIO 3. Fenomenografisen analyysin vaiheet (Niikko 2003, 37; Uljensia 1991 mukaillen)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi on aineistolähtöistä, jolloin analyysia ei voida tehdä valmiiseen teoriaan pohjautuen (Niikko 2003, 32; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 123). Näin ollen tutkimuksen lopullinen teoria syntyykin vasta aineiston analyysiprosessin tuloksena (Niikko 2003, 35; Häkkinen 1996).

Analyysi tapahtuu toistuvaa menettelytapaa käyttäen haastattelu- tai muista tutkittavien tuottamista teksteistä (Niikko 2003, 32; Húsen & Postlethwaite 1994). Fenomenografisessa analyysissa oleellista on sulkeistaminen, joka tarkoittaa sitä, että analyysissa kiinnostus kohdistuu nimenomaan tutkittavien käsityksiin ja/tai kokemuksiin. Tämän vuoksi tutkijan onkin tärkeää tutkiskella omia esioletuksiaan asiasta, jotta pystyisi astumaan paremmin tutkittavien ajatusmaailmaan. Sulkeistamisessa siis otetaan huomioon tutkittavien henkilöiden käsitykset suhteessa tutkijan esioletuksiin. Ongelmallista fenomenografisessa tutkimuksessa onkin juuri se, kuinka onnistua kuvaamaan maailmaa toisten silmin, heidän käsityksiensä ja kokemuksiensa perusteella astuen samalla ulos omasta käsitysten ja kokemusten piiristään. (Niikko 2003, 47.)

Seuraavaksi avaan tämän tutkimuksen analyysin etenemisen vaihteita.

Ensimmäinen analyysivaihe: litteroidun aineiston läpikäynti ja merkityksellisten ilmaisujen etsiminen

Haastattelujen jälkeen litteroin haastattelut nauhoitusnauhurilta. Litteroituun aineistoon merkitsin haastateltavien pitämät lyhyet, alle kahden sekunnin pituiset tauot merkillä (.) ja pidemmät tauot merkitsemällä sulkuihin sekuntien määrän. Litteroinnin jälkeen aineiston analyysin ensimmäinen vaihe alkoi aineiston tarkalla läpikäymisellä. Litteroitua aineistoa kertyi 136 sivua. Olin jakanut

haastattelukysymykseni neljään teemaan: ammatti-identiteetti, tiimin vaikutus ammatti-identiteetin kehittymiseen, johtajan vaikutus ammatti-identiteetin kehittymiseen sekä muut ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat asiat. Tämä helpotti laajan litteroidun aineiston käsittelyä. Aluksi kävin haastatteluja läpi kysymys kysymykseltä vertaillen kaikkien haastateltavien vastauksia kysymyksiin. Vastauksista erottelin merkityksellisiä ilmauksia, eli lauseita tai lauseryhmii, jotka ovat mielestäni merkityksellisiä ja vastasivat kysymykseen. Merkitykselliset ilmaisut muutin merkitysyksiköiksi (Taulukko 1). Kävin koko aineiston läpi muuttaen kaikki merkitykselliset ilmaisut merkitysyksiköiksi.

TAULUKKO 1. Esimerkki merkityksellisten ilmaisujen muuttamisesta merkitysyksiköiksi.

Merkityksellinen ilmaisu	Merkitysyksikkö
<i>"Hmm no toisaalta tää on ollu kiva ku tota meidän johtaja on just antanu toisaalta niin vapaat kädet että hän ei silleen mitenkään kyttäile tai muuta että (.) et se on ollu niinku itelle kyllä semmonen niinku (.) tosi positiivinen kokemus että niinku positiivisesti vaikuttaa sillä tavalla"</i>	Johtaja antaa vapaat kädet eikä "kyttäile."

Toinen vaihe: merkitysyksikköjen ryhmittely

Analyysin toisessa vaiheessa aloin ryhmittelemään samankaltaisia merkityksellisiä ilmaisuja. Tein ryhmittelyn tietokoneellani. Käytin ryhmittelyssä värikoodeja, jolloin samaa ryhmään kuuluvat merkitysyksiköt olivat samaa väriä. Näin pystyin myös helposti laskemaan, kuinka monta merkitysyksikköä ryhmiin kuului. Näitä ryhmiä kutsun merkitysryhmiksi. Fenomenografisessa analyysissä etsitään merkitysten joukosta sekä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia (Niikko 2003, 34). Merkitsinkin kaikki tulleet käsitykset ja kokemukset omiin kategorioihinsa, vaikka niissä olisi kuulunutkin vain yhden haastateltavan ääni. Tärkeää on ymmärtää, että jokainen käsitys ja kokemus on tärkeä, vaikka se ei olisikaan enemmistön käsitys tai kokemus.

Kolmas vaihe: merkitysryhmien muuttaminen alakategorioiksi

Aineiston kolmannessa vaiheessa muutin merkitysryhmät alakategorioiksi nimeämällä ne yhteisen tekijän mukaisesti. Merkitysryhmät olivat tähän mennessä muodostuneet saman kysymyksen vastauksista, mutta tässä vaiheessa aloin katsomaan aineistoa laajemmin. Yhdistelin eri kysymyksiin tulleita samankaltaisia vastauksia sisältönsä mukaan alakategorioihin. Fenomenografinen analyysi eroaa sisällön analyysistä siten, ettei fenomenografisessa analyysissä määritellä kategorioita etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin kuluessa (Marton 1998; Niikko 2003, 36). Alakategorioita muodostaessani pidin mielessä, että kategorioiden tuli olla selkeässä suhteessa ilmiöön siten, että kukin kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Lisäksi fenomenografisessa analyysissä on tärkeää, etteivät kategoriat mene limittäin toistensa kanssa (Niikko 2003, 36.)

TAULUKKO 2. Esimerkki alakategorioiden rakentamisesta.

Merkitysryhmä	Alakategoria
Johtaja antaa vapaat kädet eikä "kyttäile."	Johtaja luottaa ja antaa vastuuta.
Johtaja antaa vastuuta luottaa ammatillisuuteen.	
Johtaja antaa lastentarhanopettajalle kuuluvaa vastuuta ja rohkaisee.	
Johtaja kannustaa ja antaa yrittää asioita.	

Neljäs vaihe: alakategorioiden muuttaminen kuvauskategorioiksi

Neljännessä vaiheen tavoitteena oli muuttaa alakategoriat laajemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Tässä vaiheessa yhdistelin myös alakategorioita vielä ylemmiksi kategorioiksi, joita kutsun tässä tilanteessa ylemmiksi alakategorioiksi. (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Esimerkki alakategorioiden yhdistämisestä yläkategorioiksi

Alakategoria	Ylempi alakategoria
Keskustelut johtajan kanssa.	Tuen muodot.
Johtaja luottaa ja antaa vastuuta.	
Johtaja tukee oma-aloitteisesti.	
Positiivinen palaute ja kannustus.	
Johtaja hyväksyy työntekijän sellaisena kuin hän on.	

Alakategorioita lähdin työstämään post-it-lappujen avulla. Kirjoitin alakategorioita nimiä erivärisille ja -kokoisille post-it-lapuille, joita asettelin oveen. Tarkoituksenani oli jakaa alakategorioita kuvauskategorioihin ja karsia tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisia alakategorioita kokonaan pois. Kuvauskategoriat edustavat käsitysten ja kokemusten keskeisiä merkityksiä. Ne ovat abstrakteja konstruktioita ja sisältävät käsitysten ja kokemusten erityispiirteet. (Niikko 2003, 37.) Ne ovat siis ikään kuin yhteenvetoja kuvauksista ja tutkimustoiminnan päätulos (Marton 1988; Niikko 2003, 37). Post-it-laput auttoivat alakategorioiden yhdistelemissä. Pian alakategorioista muodostui jokaista tutkimuskysymystä kohden 4-6 kuvauskategoriaa.

TAULUKKO 4. Esimerkki kuvauskategorian muodostamisesta

Ylemmät alakategoriat	Kuvauskategoria
Tuen saaminen.	Johtajan tuki.
Tuen muodot.	
Perehdytys.	

Kuvauskategoriasysteemeitä kuvataan horisontaalisina, vertikaalisina tai hierarkkisin (Gröhn 1989; Uljens 1989; Häkkinen 1996; Niikko 2003, 38). Horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi tarkoittaa sitä, että kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia niin tärkeyden kuin tasonkin suhteen. Tällöin esimerkiksi erilaiset käsitykset asioista ovat erilaisia, mutta samanarvoisia. Vertikaalinen kuvauskategoriasysteemi sen sijaan tarkoittaa kuvauskategorioiden luokittelua keskinäiseen järjestykseen esimerkiksi tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Näin ollen ne eivät ole keskenään tasavertaisia. Hierarkkisen kuvauskategoriasysteemin mukaan jotkut sisällöt tai rakenteet ovat selkeästi muita kehittyneempiä, jolloin kuvauskategoriat järjestetään logiikan ja rakenteen mukaan järjestykseen. Fenomenografisessa analyysissä kuvauskategoriasysteemi kategorioiden tavoin rakentuu vasta lopullisen analyysin seurauksena, joten sitä ei voida rakentaa etukäteen esioletusten perusteella (Niikko 2003, 38.)

Jokaisen analyysivaiheen kohdalla luin fenomenografisesta analyysistä kertovaa kirjallisuutta palauttaen mieleeni, mitä kyseisessä analyysivaiheessa tarkalleen ottaen kuului tehdä. Fenomenografinen analyysi etenee selkeiden vaiheiden kautta, joten palasin kirjallisuuden pariin aina siirtyessäni seuraavaan vaiheeseen.

8 TULOKSET

Tässä luvussa käsitellään tutkimustuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään ammatti-identiteetin määrittelemistä koskevia kysymyksiä, koska ne olivat mielestäni tärkeitä tutkimuskysymysten kannalta, vaikka eivät suoranaisesti vastaakaan tutkimuskysymyksiin. On mielekästä ymmärtää, mitä tutkittavat henkilöt ymmärtävät ammatti-identiteetillä ennen kuin pohditaan ammatti-identiteetin kehittymistä ja siihen vaikuttavia asioita. Ensimmäisen alaluku on tehty hieman eri tavalla kuin kolme seuraavaa alalukua, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin suoraan. Kappale 8.1 on siis tavallaan taustatietoa tutkittavien ajatuksista ammatti-identiteettiä koskien. Siinä kohtaa analyysi jäi alakategorioiden tasolle, koska se oli mielestäni mielekästä tämän kappaleen kysymysten kohdalla. Varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaavissa luvuissa alakategoriat on jaettu vielä syvempiin kuvauskategorioihin.

Tulosten esittelyn yhteydessä käytetään haastateltavien sitaatteja litteroidusta aineistosta, joiden tarkoituksena on tuoda elävyyttä ja lisää ymmärrystä tulosten esittelyyn. On tärkeää ymmärtää, että tähän tutkimukseen osallistui kymmenen lastentarhanopettajaa, joiden kokemuksiin ja käsityksiin tulokset perustuvat. Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävää tietoa, vaan enemmänkin syvempi katsaus kymmenen, uraansa aloittelevan, lastentarhanopettajan kokemuksiin ja käsityksiin oman ammatti-identiteettinsä kehittymisestä.

8.1 Ammatti-identiteetti henkilökohtaisena kokemuksena

Tässä luvussa käsitellään tutkittavien käsityksiä ammatti-identiteetistä yleisellä tasolla. Luvussa selvitetään, millä tavalla tutkittavat määrittelivät ammatti-identiteettiä ja minkälaiseksi kokivat oman ammatti-identiteettinsä tällä hetkellä. Lisäksi luvussa selviää, kokivatko tutkittavat lastentarhanopettajuuden kutsumusammattina, ja mitkä olivat syyt ammatinvalinnalle.

8.1.1 Ammatti-identiteetin määrittely

Ammatti-identiteetti on käsitteenä laaja ja monisyinen. Tutkimukseni käsitteli tiimin ja johtajan vaikutusta ammatti-identiteetin kehittymiseen. Näin ollen tuntui tärkeältä aluksi selvittää, mitä haastateltavat käsittivät ammatti-identiteetin käsitteellä. Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti rakensin vastauksista alakategorioita. Ammatti-identiteetin käsite jakautui neljään kategoriaan.

1. Työn osaamisvaatimukset
2. Arvojen ilmentymä
3. Kokemus itsestä
4. Työelämän muokkaama

Haastateltujen määrä oli kymmenen, mutta monissa kysymyksissä, kuten tässäkin, sama tutkittava saattoi mainita useamman kategorian, jolloin mainintoja kategorioihin tuli yhteensä enemmän kuin kymmenen. *Työn osaamisvaikutukset* -kategoriaan tuli eniten mainintoja. Kuusi haastateltavaa uskoi ammatti-identiteetin tarkoittavan työn osaamisvaatimuksia.

H1: "Toi tulee ensimmäisenä mieleen, et mitä multa odotetaan tässä työssä. Mitkä on niinku ne mun osaamisvaatimukset."

Työn osaamisvaatimuksiin sisällytettiin tietämys työtaidoista, työtehtävistä ja työnkuvasta. Erään vastaajan mukaan ammatti-identiteetti tarkoittaa sitä, että ymmärtää oman työnsä tavoitteen ja toimii sen mukaisesti.

Toisen kategorian vastaukset määrittivät ammatti-identiteetin *arvojen ilmentymänä*. Arvot nähtiin ammatti-identiteetin rakentumisen pohjana, joiden mukaisesti ammatti-identiteetti syntyy ja lähtee muodostumaan. Näin ollen ammatti-identiteetti ei nähty ammattinimikkeeseen tai koulutukseen sitoutuneena, vaan jokaisen ihmisen henkilökohtaisena kokemuksena.

H3: "Mulle se on ehkä ensinnä arvoja. Sellasia arvoja, jonka mukaan sitä työtä tehdään ja ne niinku arvot määrittelee myöskin sitä et kuinka mä teen työni ja kuinka mää niinku kohtaan ihmisiä työssäni."

Kolmanneksi kategoriaksi muodostui *käsitykset itsestä lastentarhanopettajana*. Kategorian vastauksissa ammatti-identiteetti nähtiin henkilökohtaisena kokemuksena itsestä työntekijänä.

Vastauksista erottui näkemys henkilökohtaisen identiteetin ja ammatillisen identiteetin välisestä erosta; ammatillinen identiteetti nähtiin erillisenä identiteettinä, jonka kehittyminen alkoi koulutuksessa ja jonka ei uskottu olevan välttämättä koskaan valmis. Vastauksien mukaan ammatti-identiteetti siis määrittyy pitkälti oman ajattelun tuloksena. Tärkeintä sen kehittämisessä on se, miten itse kokee itsensä lastentarhanopettajana, ei niinkään muiden ajatukset tai vaatimukset oikeanlaisesta lastentarhanopettajuudesta. Tämän kategorian mukaisia vastauksia tuli viisi eli toiseksi eniten heti osaamisvaatimus-kategorian jälkeen.

H6: "No se on varmaan sitä että on niinku tietoinen siitä omasta ammatista ja mitä se pitää sisällään ja (.) ehkä viel liittyy myös sen tietoisuuden lisäksi myös se semmonen varmuus omasta itsestä ja omasta työskentelystä ja myös sitä taidoista että on, on hyvä siinä mitä tekee ja (.) jotenki voi luottaa itseensä siinä työssä. Et ehkä se (.) nii se pitää sisällään monia asioita."

Viimeinen kategoria muodostui vain yhdestä vastauksesta, joka ei kuitenkaan mielestäni sopinut mihinkään toiseen kategoriaan, joten päädyin tekemään sille oman kategoriansa. *Työelämän muokkaama* ammatti-identiteetti oli siis yhden haastateltavan kokemus hänen omasta ammatti-identiteetistään. Hän koki omistavansa lastentarhanopettajan identiteetin nyt tehtyään hetken lastentarhanopettajan työtä. Haastateltava oli koulutukseltaan sosionomi ja kertoi, että koulutuksen aikana hänen ammatti-identiteettiinsä oli sosionomin ammatti-identiteetti, joka muuttui lastentarhanopettajana työskentelyn jälkeen. Nyt hän ei siis koe olevansa enää sosionomi. Ammatti-identiteetin käsite määriteltiin haastateltavien keskuudessa siis hyvin eri tavoin, mutta koska fenomenografisen tutkimuksen piirteenä on se, että jokainen käsitys ja kokemus on yhtäläillä oikea, halusin kategorisoida jokaisen vastauksen sellaisenaan.

8.1.2 Tutkittavien käsitykset omasta ammatti-identiteetistä tutkimushetkellä

Selvitin haastattelujen avulla sitä, minkälaisena tutkittavat pitivät tällä hetkellä omaa ammatti-identiteettiään. Kymmenen haastateltavan joukosta kaikki olivat olleet työelämässä korkeintaan kolme vuotta. Lastentarhanopettajan työskennelty aika vaihteli tutkittavien kesken viidestä ja puolesta kuukaudesta kolmeen vuoteen. Näin ollen oli oletettavaa, että kokemukset omasta ammatti-identiteetistään vaihtelivat. Tulokset kuitenkin osoittivat, että kokemus oman ammatti-identiteetin vahvuudesta ei ollut suoraan verrannollinen työvuosien määrään. Haastateltavat

määrittelivät eri tavoin ammatti-identiteettiään. Suurin osa määritteli sen vahvuuden käsitteellä, joista syntyivät kategoriat *vahva*, *keskivahva* sekä *ei vielä kovin vahva*. Näiden kolmen kategorian lisäksi vastauksista nousi kaksi muuta kategoriaa: *muuttuva* ja *arvojen määrittelemä*.

1. Vahva
2. Keskivahva
3. Ei vielä kovin vahva
4. Muuttuva
5. Arvojen määrittelemä

Se, kuinka vahvaksi oma ammatti-identiteetti koettiin ei siis korreloinut työvuosien kanssa. *Vahvaksi* oman ammatti-identiteettinsä arvioi kaksi haastateltavaa, jotka olivat kumpikin olleet lastentarhanopettajan työssä vasta korkeintaan 1,5 vuotta. Toinen haastateltavista ajatteli vahvan ammatti-identiteettinsä olevan suurissa määrin hyvän tiimin ja johtajan ansiota. Toinen (H7) taas näki ammatti-identiteettinsä olevan vahva oman persoonansa vuoksi.

H7: "Noo määhän oon tosi alussa just ku on työkokemusta vasta yheksän kuukautta mut siihen nähden mulla on tosi semmonen niinkun (.) varma ja hyvä olo jaa minkälainen mun ammatti-identiteetti on. Hmm. No ehkä sellanen että en tavoitele tässä vaiheessa vielä mitään täydellisyyttä että ku tiedän että oon vasta aloittanu ja (.) virheet sallitaan mut sillei koen et mul on hyvä tatsi tähän työhön (.) tykkään tästä työstä oikeesti tosi paljon ja yritän kehittää itteeni koko aika ja tiedän etten oo täydellinen mutta pyrin arjessa tässä työssä niinku mahdollisimman hyvään lopputulokseen että (.) et tota varmaanki sellanen itsevarma mutta ei ylitsepursuavan itsevarma että (.) tiiminä tehdään töitä."

Haastateltavan 7 vastauksesta tulee ilmi, että hän kokee lastentarhanopettajuuden tiimityönä. Vastauksesta tulee myös sellainen kuva, että tutkittavan mielestä ylitsepursuava itsevarmuus saattaisi jopa heikentää tiimityöskentelyä.

Keskivahvaksi omaa ammatti-identiteettiään sen sijaan kokivat kolme haastateltavaa, joiden työssäolomäärä vaihteli alle puolesta vuodesta 2,5 vuoteen. Keskivahvaa ammatti-identiteettiä kuvailtiin kehittyvänä; vastauksista tuli ilmi tietämys omista vahvuuksista ja kehityskohteista työssä. Keskivahvan ammatti-identiteetin omaavat uskoivat kehittyneensä työelämässä jo jonkin verran, mutta näkivät ammatti-identiteetin vielä keskeneräisenä ja kehittyvänä. Vastauksista tuli

esille kuitenkin positiivista luottamusta omaan työhön ja myös oman ammatillisen keskeneräisyytensä hyväksymistä.

Sen sijaan *ei vielä kovin vahvan* ammatti-identiteetin uskoi omistavansa kaksi haastateltavaa, jotka olivat kymmenestä tutkittavasta kaikista pisimpään työelämässä olleita; molemmilla oli takana kolme vuotta työkokemusta lastentarhanopettajana. Siksi olikin mielenkiintoista, että juuri he kokivat ammatti-identiteettinsä vielä heikoksi. Syinä tähän kokemukseen saattoi toisella haastateltavalla olla huonot kokemukset tiimin ja johtajan kanssa, joista hän puhui paljon haastattelun aikana. Johtajan heikko tuki, tiimissä tapahtuneet konfliktit sekä tiimijäsenten tiheä vaihtuminen saattoivat olla syitä, jotka vaikuttivat tutkittavan ammatti-identiteetin vähäiseen vahvistumiseen. Toinen haastateltava (H4) sen sijaan uskoi sosionomin koulutuksensa vaikuttaneen ammatti-identiteettiin heikentävästi.

H4: "Mul on siinäkin ollu vähän epävarmuutta kun (.) ei tosiaan yliopistosta valmistunu vaan on sosionomi niin siinäki on kokenu vähän alemmuudentuntoo sitte joissakin vaiheissa. Just sen takia."

Myös toinen haastateltava ei vielä kovin vahvaksi omaa ammatti-identiteettinsä kokeva tutkittava oli sosionomin koulutuksen saanut. Myöhemmin haastattelussa tuli ilmi, että hänkin uskoi ammatti-identiteettinsä olevan mahdollisesti erilainen, mikäli hän olisi opiskellut lastentarhanopettajan koulutuksen yliopistossa. Hän ei kuitenkaan maininnut uskoiko ammatti-identiteetin tällöin olevan sen vahvempi kuin nyt. Sen sijaan hän uskoi, että lastentarhanopettajan koulutus olisi antanut erilaista tietoutta, jolloin vahvuudet olisivat olleet eri asioissa kuin sosionomin koulutuksen saaneena.

Yksi haastateltava uskoi omistavansa *muuttuvan* ammatti-identiteetin. Tutkittava ei siis käsittänyt ammatti-identiteettiä vahvuuden perusteella vaan enemmänkin työtehtävien perusteella. Hän oli aiemmin työskennellyt esiopetuksessa ja nyt siirtynyt päiväkodin puolelle. Hän koki rakentaneensa ensimmäisinä vuosina esiopettajan ammatti-identiteetin, joka nyt oli muuttumassa päiväkodin lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin. Hän näki nämä ammatti-identiteetit erilaisina ja koki, ammatti-identiteetin olevan tällä hetkellä muutoksessa.

Viimeinen kategoria rakentui kahden haastateltavan kokemuksesta. Heidän kokemuksensa omista ammatti-identiteeteistään rakentui arvojen kautta. Näin ollen muodostui *arvojen määrittely* ammatti-identiteetti. Molemmat tutkittavat näkivät ammatti-identiteetin olevan muodostuvan

kasvatukseen liittyvistä arvoista. Arvot olivat kuitenkin erilaiset. Toinen haastateltavista uskoi ammatti-identiteettinsä noudattavan arvoja, joiden mukaan lasta kasvatetaan lujasti, mutta lempeästi. Tämän ideologian mukaisesti tärkeätä oli ajatella aina lapsen parasta ja vastata lasten eleisiin ja ilmeisiin. Haastateltava uskoi oman ammatti-identiteettinsä noudattavan tätä linjaa. Toinen haastateltava (H10) sen sijaan näki äitiyden muokanneen omaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiään.

H10: "No ehkä mun semmonen niinkun perus niinku lähtökohta sille lastentarhanopettajatyölle ja varmaan sitte sille identiteetillekin on se että mä aattelen että mä haluan täällä hoitaa ja kohdata ja kasvattaa lapsia samalla tavalla kun mitä mä haluan että mun lapsiani hoidetaan ja kohdellaan ja kasvatetaan sitten niinku päiväkodissa missä tää toinen lapsi nyt on."

Omaa ammatti-identiteettiä kuvattiin siis viiden eri kategorian mukaisesti, joista *Keskivahva*-kategoria oli kaikista suurin kolmella tutkittavallaan. Mikään viidestä kategoriasta ei siis ollut selkeästi muita suurempi, vaan ammatti-identiteetin kokemus vaikutti vaihtelevan hyvin paljon ihmisestä riippuen, eikä niinkään työssäolovuosista riippuen.

8.1.3 Lastentarhanopettajuus kutsumusammattina

Opettajuutta on yleisesti pidetty kutsumusammattina. Halusin haastatteluissani ottaa myös tämän käsitteen huomioon ja selvittää, kokivatko haastateltavat lastentarhanopettajuuden kutsumusammattiksi. Kaikki kymmenen haastateltavaa uskoivat lastentarhanopettajuuden olevan ainakin osittain kutsumusammatti. Vastauksista muodostui kaksi kategoriaa: *Osittain kutsumusammatti* sekä *Vahvasti kutsumusammatti*.

1. Osittain kutsumusammatti
2. Vahvasti kutsumusammatti

Kolme kymmenestä näki lastentarhanopettajuuden *osittain kutsumusammattina*. Näistä kolmesta haastateltavasta kaksi koki, että he voisivat tehdä muutakin työtä kuin lastentarhanopettajan työtä. Näin ollen he eivät nähneet lastentarhanopettajuutta kutsumusammattina. Yksi tutkittava (H4)

koki, ettei lastentarhanopettajuus ollut hänelle aiemmin kutsumusammatti, mutta uskoi, että sen täytyi olla muodostunut sellaiseksi, koska hän työssä niin hyvin nyt viihtyi.

H4: "Hmm. No mulla se ei itellä oo alunperin ollu kutsumusammatti. Mutta sit taas ei täs työs oikein jaksais jos ei tää ois (.) semmonen nyt nii nyt niinku semmonen mitä oikeesti haluais tehdä ku ei tää palkka houkuttele yhtään tai (naurahtaa) ryhmäkoot vaan suurenee vissiin ja muuta nii ei (.) tässä jaksais jos ei oikeesti ois kutsumusta tähän työhön."

Haastateltava 4 kuvailee lastentarhanopettajan palkkaa melko huonoksi ja ryhmäkokojen suurenemisen vaikuttavan työhön. Hän uskoo, että mikäli työhön olisi minkäänlaista kutsumusta, sitä tuskin jaksaisi tehdä. Näin ollen hänkin näkee lastentarhanopettajuuden lopulta ainakin osittain kutsumusammattina.

Seitsemän kymmenestä sen sijaan näki lastentarhanopettajuuden *vahvasti kutsumusammattina*. Väitettä perusteltiin toisaalta sillä, että lastentarhanopettajan työhön täytyy olla jonkinlainen sisäinen halu, jotta työtä jaksaa tehdä. Osan mielestä lastentarhanopettajuus vaatii tiettyjä ominaisuuksia, joten se on laskettavissa kutsumusammattiksi. Mainittuja ominaisuuksia olivat esimerkiksi lapsenmielisyys, toimeliaisuus ja lasten kanssa toimeen tuleminen.

8.1.4 Syyt lastentarhanopettajan ammatin valintaan

Halusin selvittää haastatteluissa syyt sille, miksi haastateltavat ovat valinneet juuri lastentarhanopettajan ammatin. Voisi ajatella, että se, kuinka varma valinta lastentarhanopettajuus on ollut, olisi yhteydessä siihen, kuinka vahva ammatti-identiteetti on; kuinka paljon siis kokee olevansa lastentarhanopettaja. Kysyin siis haastateltavilta, miksi he ovat valinneet lastentarhanopettajuuden ammatikseen.

Haastatteluissa saadut vastaukset pystyi luokittelemaan neljään alakategoriaan.

1. Halu työskennellä ihmisten kanssa
2. Aina pitänyt lapsista
3. Ajautui lastentarhanopettajaksi vahingossa

4. Arvojen takia

Ensimmäiseen kategoriaan *halu työskennellä ihmisten kanssa* kuului kolme haastateltavaa. Heidän vastauksissaan ilmeni, että sosiaalinen ala ja perhetyö oli tuntunut heistä sopivalta. Yksi vastaaja (H2) mainitsi myös, että eri-ikäisistä ihmisistä juuri lapset tuntuivat luontevimmalta ryhmältä, joiden kanssa työskennellä.

H2: "Noh se lähti työskentelystä ihmisten parissa. Sit ehdottomasti se että lapset on se itselle jotenkin luontevin ryhmä joiden kans mä jotenkin tunnen et mä niinku pystyn parhaimmillaan olemaan oma itteni ja mun vahvuudet tulee lasten kanssa niinku esille ja pystyn niitä hyödyntämään."

Toinen kategoria muodostui vastauksista, joiden yhteisenä teemana oli se, että haastateltavat olivat *aina pitäneet lapsista*. Lapsista pitäminen lienee edellytys lastentarhanopettajuudelle, mutta silti vain kolme haastateltavaa perusteli lastentarhanopettajaksi päätymisensä näin. Lapsista pitämiseen vaikuttaa kaiketi usein jo oma lapsuus ja esimerkiksi sisarukset tai serkut. Näin oli myös yhden haastateltavan (H5) kohdalla.

H5: "Mä rakastan lapsia. Mä oon tykänny aina olla lasten kans. Mä oon tehny työharjoitteluita tai tämmösiä työkokeiluita lasten kanssa (.) sit mä oon aina suvun vanhimpana lapsena hoitanu ne pienemmät lapset ja tykänny telmiä ja tehdä niitte kans asioita että (.) kaikilla lomilla ja juhlissa niin mä oon aina keränny ne muut lapset et mennään leikkimään ja tykänny hoitaa niitä."

Kolmas kategoria oli nimeltään *ajautui lastentarhanopettajaksi vahingossa*. Jälleen kolme haastateltavaa vastasi tämän kategorian mukaisesti. Heidän vastauksissaan ilmeni, että lastentarhanopettajuus ei ollut heille alun perin haaveammatti, vaan he päätyivät lastentarhanopettajaksi vahingossa. Haave opettajuudesta yhdisti kaikkia kolmea kategorian haastateltavaa, mutta lastentarhanopettajaksi he silti päätyivät vasta kun eivät olleet päässeet haluamiinsa koulutusohjelmiin. Jokaisen kolmen vastauksessa kuitenkin ilmeni, että koulutuksen aikana lastentarhanopettajuus alkoi tuntumaan heistä "omalta jutulta". Näistä kolmesta, vahingossa alalle päätyneestä, lastentarhanopettajasta yksi kokee tällä hetkellä ammatti-identiteettinsä vahvaksi. Toinen taas kokee, ettei ammatti-identiteetti ole vielä kovin vahva ja kolmas näkee jo oman ammatti-identiteettinsä arvojen kautta. Näin ollen oletukseni siitä, että ammatti-identiteetti muodostuisi vahvemmaksi, jos lastentarhanopettajuus tuntuisi haaveammattilta, osoittautui vääräksi. Näin ollen voidaan olettaa, että sekä koulutus että työelämä vaikuttavat ammatti-

identiteettiin paljonkin. Mielenkiintoista oli myös, että kolmannen kategorian kolmesta haastateltavasta kaksi koki lastentarhanopettajuuden kutsumusammattiksi. Yksi kolmesta koki sen osittain kutsumusammattiksi.

Neljänteen kategoriaan kuului ainoastaan yksi haastateltava (H10), joka ajatteli päätyneensä alalle *arvojensa takia*.

H10: "No siinä on just ne arvot että että (.) tässä mä koen että mun ei niinku tarvi todellakaan toimia omia arvojani vastaan et mä saan tehdä omien arvojeni mukaista tärkeitä työtä (.) ja lasten kanssa (.) ja vaikka sitä niin vähän meidän yhteiskunnassa arvostetaankin niin mä pidän sitä itse tosi tärkeänä ja haastavana työnä ja onhan se ei oo tota (.) aika menee nopeesti töissä ei oo yhtään samanlaista työpäivää (.) että kun aikasemmissa töissä mä kattelin viiden minuutin välein kelloa ja näpyttelin istuin siinä tietokoneen ääressä niin tää on jotain ihan muuta."

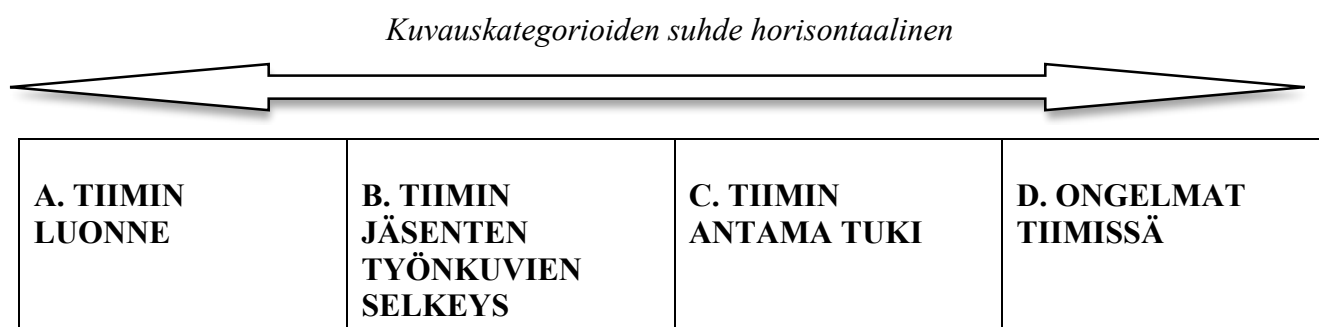
Haastateltava 10 mukaan lastentarhanopettajan työssä yhdistyvät siis arvot, lapsien kanssa työskentely ja työn mielekkyys siten, että päivät ovat erilaisia ja aika töissä kuluu nopeasti.

Kolmeen ensimmäiseen kategoriaan siis kuului kaikkiin kolme haastateltavaa, joten mikään kategoria ei ollut hallitseva. Lastentarhanopettajaksi hakeutuu ihmisiä erilaisista syistä ja se ei välttämättä vaikuta siihen, minkälaiseksi ammatti-identiteetti muodostuu.

8.2 Lastentarhanopettajien käsityksiä tiimin vaikutuksesta ammatti-identiteetin kehitykseen

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli tiimin vaikutusta lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran alussa. Kaikki haastateltavat olivat toimineet lastentarhanopettajana haastattelun aikaan vasta korkeintaan kolme vuotta. Osa haastateltavista oli työskennellyt jo useammassa tiimissä siinä missä osa oli vasta ensimmäisessä tiimissään. Näin ollen osan haastattelut kattoivat useamman tiimin vaikutuksen, kun taas osa vasta yhden tiimin vaikutuksen omaan ammatti-identiteettiinsä kehitykseen. Näin ollen monissa haastattelukysymyksissä haastateltavat vastaukset kuuluivat useaan alakategoriaan. Jos esimerkiksi kysymys koski tiimissä ilmenneitä ongelmia, saattoi sama haastateltava kertoa sekä ongelmattomasta tiimistä että tiimistä, jossa oli ongelmia.

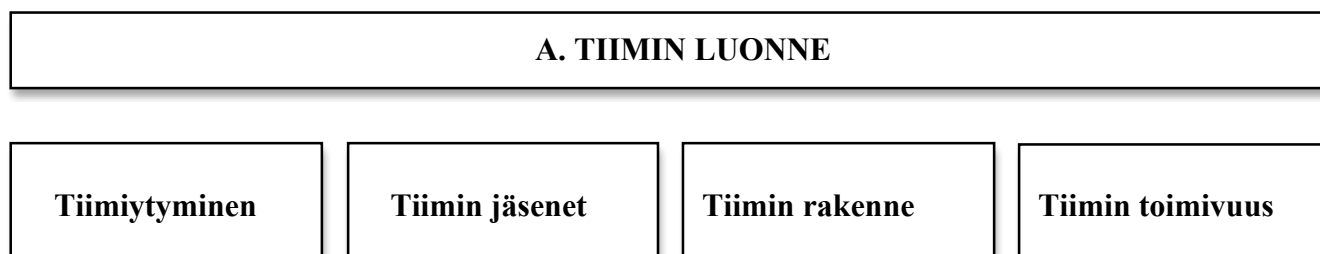
Ensimmäisen tutkimuskysymys oli *Miten tiimi voi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen ensimmäisten työvuosien aikana*. Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostui neljä kuvauskategoriaa: *tiimin luonne*, *tiimin jäsenten työnkuvien selkeys*, *tiimin antama tuki* sekä *ongelmat tiimissä*. Niiden suhde toisiinsa on horisontaalinen eli ne ovat keskenään tasaveroisia. Kuviossa 4 esitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen kuvauskategoriat, jonka jälkeen jokaiseen kuvauskategoria esitellään tarkemmin alakategorioineen.



KUVIO 4. Ensimmäisen tutkimuskysymykseen vastaavat kuvauskategoriat

8.2.1 Tiimin luonne

Ensimmäinen kuvauskategoria on nimeltään *tiimin luonne*. Se sisältää neljä alakategoriaa: *tiimiytyminen*, *tiimin jäsenet*, *tiimin rakenne* sekä *tiimin toimivuus*.



TAULUKKO 5. Kuvauskategoria A. Tiimin luonne alakategorioineen

Neljä alakategoriaa kuvaavat kaikki tiimin luonnetta eri tavoin. Seuraavaksi jokaista, ensimmäisen kuvauskategorian alakategoriaa avataan tarkemmin.

Tiimiytyminen

Tiimiytyminen käsittää sen, kuinka hyvin tiimi on ryhmäytynyt eli tiimiytynyt. Haastateltavat kokivat tiimiytymisen asteen vaikuttavan omaan ammatti-identiteettiinsä. Kahdeksan kymmenestä kuvaili tämänhetkistä tiimiänsä toimivaksi.

Sen sijaan kaksi haastateltavaa oli sitä mieltä, että heidän tiimeissään tiimiytyminen oli vielä kesken. Molemmat kaksi haastateltavaa kertoivat tiimiytymisen olevan vaiheessa tiimin jäsenten tiheän vaihtuvuuden vuoksi. Näin tiimiytyminen alkoi aina alusta. Toinen kahdesta haastateltavasta (H2) kuvaili tiimiytymistään seuraavasti:

H2: "Me ollaan tosiaan työskennelty vasta elokuusta että vielä mä sanoisin et mä oon tutustumisvaiheessa me ollaan kaikki että niinkun kukaan ei oo aiemmin työskennellyt yhdes tos ryhmässä. Ja totaa (.) mutta kyllä niinku löydetään sitä ollaan löydetty yhtenäistä linjaa ja sillailla mutta et ollaan viel kyl sillain kyl haetaan sitä vielä sitä oman tiimin rakennetta ja kaikki hakee vähän niinku omaa paikkaansa."

Haastateltavan 2 kertomuksessa tiimi oli työskennellyt yhdessä vasta kolme kuukautta, joten tiimiytyminen oli vielä kesken.

Kolmen haastateltavalla oli kokemuksia huonosta tiimiytymisestä aiemmissa tiimeissään. Vaikeuksia oli menneissä tiimeissä aiheuttanut esimerkiksi tiimin jäsenten vaihtuvuus. Yksi haastateltava kertoi työskennelleensä ryhmättömässä päiväkodissa, jossa tiimiytyminen oli ryhmättömyyden vuoksi hankalaa. Tiimit työskentelivät osan ajasta yhdessä toisten tiimien kanssa ja osan ajasta oman pienen tiiminsä kesken. Tämä vaikeutti tiimiytymistä haastateltavan mukaan suuresti.

Tiimin jäsenet

Toinen alakategoria sisältää käsitykset siitä, kuinka tiimin jäsenet vaikuttavat lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin. Haastatteluissa tuli ilmi joitakin tiimin jäsenten ominaisuuksia, jotka

koettiin erityisen merkittäviksi lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Kaksi haastateltavaa koki tiimin jäsenten erilaisuuden hyvänä asiana. Tiimin erilaisten jäsenten koettiin täydentävän toisiaan erilaisuuksillaan. Myös eri-ikäisyys nähtiin myönteisenä asiana. Eräs haastateltava perusteli eri-ikäisyyttä siten, että siinä missä tiimin nuoremmat jäsenet tuovat tiimiin uusinta tietoa, on tiimin vanhemmilla jäsenillä enemmän kokemusta.

Huumoria ja rentoa ilmapiiriä arvostettiin tiimissä. Kolmen haastateltavan puheissa huumori oli tärkeä ominaisuus tiimin jäseniltä. Yhden haastateltavan (H7) tiimissä oli niin hauskaa, että tiimi viihtyi työn ulkopuolellakin yhdessä.

H7: "Me ollaan joustavia, tuetaan toisiamme ja autetaan toisiamme ja se huumorintaju on varmaan semmonen ni huumori on se meidän keskinäinen juttu että viihdytään kyllä sit ihan vapaa-ajallakin yhdessä."

Lisäksi tiimin jäsenissä arvostettiin yhteistyökykytaitoja. Toimivan yhteistyön mainitsi kuusi haastateltavaa eli yli puolet kaikista haastateltavista. Yhteistyötaitoina pidettiin toisten tukemista ja yhteen hiileen puhaltamista ja hyviä keskustelutaitoja.

Tiimin rakenne

Haastatteluissa selvitettiin myös, minkälaista rakennetta haastateltavat pitävät ideaalina tiimin rakenteena. Kaikki kymmenen haastateltavaa työskenteli tällä hetkellä tiimissään ainoana lastentarhanopettajana. Osalla oli kokemusta myös kahden lastentarhanopettajan tiimistä. Haastatteluissa selvisi, että jopa kahdeksan kymmenestä piti kahden lastentarhanopettajan tiimiä parempana. Eräs haastateltava (H9) uskoi toisen lastentarhanopettajan olevan tärkeä etenkin aloittelevalle lastentarhanopettajalle. Hän myös koki, että pedagogiset tehtävät ovat joskus kuormittavia ja ne olisikin mukava jakaa toisen kanssa.

H9: "No kyllä mä ottaisin ihan mielellään siihen toisen opettajan (.) etenkin tälle alkavana niinku lastentarhanopettajana niin ois se erilaista jos siinä ois se toinen opettaja jolta sais niinku koko aika sillain semmosta tukea siinä oman ammattiryhmän edustuksessa ja sitte niinku muutenkin tietysti että nyt kun pitää yksin hoitaa sitten ne pedagogiset asiat niin niin koen sen tietyllä tapaa aika kuormittavana asiana."

Toinen haastateltava koki Haastateltava 9 tapaan myös, että pedagogiset tehtävät ovat kuormittavia, mutta hän koki saavansa kollegiaalista tukea talon muilta lastentarhanopettajilta.

Kahta lastentarhanopettajaa perusteltiin lisäksi pedagogisen tuen ja keskustelun mahdollistumisella.

Kahdeksasta, kahden lastentarhanopettajan tiimiä kannattavasta, haastateltavasta kaksi oli sitä mieltä, että olisi hyvä, jos toinen lastentarhanopettaja olisi yliopistosta valmistunut lastentarhanopettaja ja toinen sosionomi. Tätä perusteltiin siten, että yliopistosta valmistuneella lastentarhanopettajalla ja sosionomilla on eri vahvuudet. Molemmat kaksi haastateltavaa olivat itse koulutukseltaan sosionomeja.

Sen sijaan kuusi kahdeksasta kahden lastentarhanopettajan tiimiä kannattavasta puhui vain kahdesta lastentarhanopettajasta ilman koulutusten määrittelemistä. Näistä kuudesta viisi oli yliopistosta valmistuneita lastentarhanopettajia. Tutkimukseeni osallistui viisi sosionomia ja viisi yliopistosta valmistunutta lastentarhanopettajaa; siis voidaan todeta, että jokainen, tutkimukseen osallistunut, yliopistosta valmistunut lastentarhanopettaja, ottaisi tiimiinsä toisen lastentarhanopettajan.

Kaksi haastateltavaa kymmenestä olivat tyytyväisiä työskentelyyn tiimin ainoana lastentarhanopettajana ja pitivät sitä ideaalina tiimin rakenteena. Toisella heistä (H2) oli kokemus tiimistä, jonka hän koki ideaalina. Haastateltavan mukaan tiimin eri-ikäiset hoitajat tukivat hänen työtään lastentarhanopettajana hyvin.

H2: "Siis mun ideaali oli itseasiassa se jolla mä aloitin viime syksynä. Eli siinä oli niinku kokemusta tuova lastenhoitaja ja sitte taas tota nuorempi vähän tota vasta vähän aikaa työskennelly eli siinä tuli niinku vahvaa, vahvaa osaamista ja sit taas toisaalta niinkun tämmöstä innokkuutta ja sitte niinku sen mä koin että meillä toimi se hirmu hyvin et harmi ku se sit muista syistä purkaantu se tiimi mutta että sen koin että et se tuki myös omaa työtä hirmu hyvin."

Tiimin toimivuus

Vaikuttaako tiimin rakenne suoraan tiimin toimivuuteen? Haastateltavien mukaan ei. Jopa yhdeksän kymmenestä oli sitä mieltä, että tiimin rakenne ei ole suoraan yhteydessä tiimin toimivuuteen. Vain yksi haastateltava siis uskoi tiimin rakenteen olevan suoraan verrannollinen tiimin toimivuuden kanssa. Sen sijaan tiimin toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä haastattelujen perusteella ovat persoonat, työnkuvien selkeys ja työntekijöiden työmotivaatio.

Kaikki yhdeksän haastateltavaa, jotka uskoivat, ettei tiimin rakenne ole suoraan yhteydessä tiimin toimivuuteen, näkivät tiimin jäsenten persoonien vaikuttavan tiimin toimivuuteen. Kahden lastentarhanopettajan tiimiä kannattaneista osa otti esille sen, että mikäli kahden lastentarhanopettajan näkemykset eroavat suuresti toisistaan, tiimi ei ole toimiva. Tiimin jäsenten persoonat ja heidän ajatustensa kohtaaminen nähtiin siis tärkeämpänä kuin tiimin rakenne.

Kaksi haastateltavaa mainitsi työnkuvien selkeyden edellytyksenä tiimin toimivuudelle. Yksi haastateltava (H5) oivalsi, että lastentarhanopettajan omaan ammatti-identiteettiin vaikuttaa se, minkälaiset ammatti-identiteetit tiimin muut jäsenet omistavat. Mikäli heidän ammatti-identiteettinsä on epäselvä, vaikuttaa se myös tiimin muiden jäsenten ammatti-identiteettien kehittymiseen.

H5: "Ja sitte miten he sitte on taas ottanu sen oman ammatti-identiteetin niinku itellensä et he tietää sen oman paikkansa nii sillä on merkitystä enemmän ku sillä (.) mitä siellä nyt on (.) millä nimikkeillä siellä nyt on porukkaa töissä että (.) se on mun mielestä tärkeämpää."

Oma ja tiimin muiden jäsenten työmotivaatio oli tiimin toimivuuteen vaikuttava tekijä kahden haastateltavan mielestä. Tiimin jäsenten työorientoituneisuus nähtiin tiimin toimivuutta edistävänä tekijänä, kun taas motivaation puutteen uskottiin liittyvän tiimin toimimattomuuteen.

8.2.2 Tiimin jäsenten työnkuvien selkeys

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toinen kuvauskategoria on nimeltään *tiimin jäsenten työnkuvien selkeys*. Se sisältää kolme alakategoriaa: *lastentarhanopettajan rooli ryhmässä*, *ammattiryhmien vastuut* sekä *lastentarhanopettajan työn arvostus tiimin taholta*.

B. TIIMIN JÄSENTEN TYÖNKUVIEN SELKEYS

**Lastentarhanopettajan
rooli ryhmässä**

**Ammattiryhmien
vastuut**

**Lastentarhanopettajan
työn arvostus tiimin
taholta**

KUVIO 5. Kuvauskategoria B. Tiimin jäsenten työnkuvien selkeys alakategorioineen

Lastentarhanopettajan rooli ryhmässä

Haastatellut lastentarhanopettajat kokivat oman roolinsa erilaisilla tavoilla. Siihen, miten he kokivat oman roolinsa tiimissä, vaikutti se, miten tiimi heitä kohteli. Osa myös koki päällekkäisiä rooleja. Haastattelujen pohjalta syntyi kolme roolia: pedagogisen vastuunkantaja, tiimin johtaja sekä epäselvä rooli.

Peräti kahdeksan kymmenestä piti itseään tiimin pedagogisen vastuunkantajana. Tätä roolia perusteltiin sillä, että lastentarhanopettajalla on vastuu suunnittelusta, tiimipalavereista, ja pedagogiikasta. Vastauksista ilmeni myös, että vaikka suunnittelua tehdään koko tiimin yhteisvoimin, pedagoginen vastuu nähdään lastentarhanopettajan tehtävänä. Pedagogisen vastuunkantajan rooli kuului toisinaan myös tiimin muiden jäsenten kommentteissa, kuten haastateltava 10 kuvaa.

H10: "No mä oon se pedagogi niinku mä saan aina kuulla (naurahtaa) että mitäs tällä meidän pedagogilla on nyt tähän asiaan sanottavaa."

Useampi haastateltava mainitsi tiimin jäsenten nimittäneen lastentarhanopettajaa leikkisästi pedagogiksi. Yksi haastateltava koki sen jopa ammatti-identiteettiään horjuttavana tekijänä.

Toinen lastentarhanopettajan rooli oli tiimin johtajan rooli, jota koki pitävänsä viisi eli puolet haastateltavista. Nämä haastateltavat uskoivat lastentarhanopettajan tehtäviin kuuluvan tiimin johtamisen. Yksi haastateltava (H3) uskoi lastentarhanopettajan johtajuuden tarkoittavan eräänlaista lankojen kiinnipitämistä ja toiminnan suunnan johtamista.

H3: "Ollaan sillä lailla ollaan niinku tiimi tasaveroisia mutta että toki mulla on sitten se tietyllä tapaa semmonen niinku täytyy olla sitä semmosta johtajuutta että pidän niinku asiat (.) tai jonkinäköset niinku langat käsissäni mutta mutta niinku siinä mielessä et me yhdessä toteutetaan mut et mul on sit taas se päävastuu siitä että totta kai on mun tehtävä myöskin sitte johtaa sitä meidän toimintaa niinku tiettyyn suuntaan (.) niinku peilaten taas sitte talon arvoihin ja niinku tämmösiin asioihin ja lasten tarpeisiin. Et on, on kyllä niinku lastentarhanopettajuuteen kyl kuuluu se semmonen tiimin johtaminen."

Yksi haastateltava kuvasi lastentarhanopettajan roolia myös tiiminvetäjän roolilla, jolla hän tarkoitti lastentarhanopettajan pitävän kuria ja järjestystä tiimissä. Toinen taas koki lastentarhanopettajan tehtäväksi puuttua tiimin mahdollisiin epäkohtiin ja konflikteihin. Näin ollen osa uskoi lastentarhanopettajan olevan ikään kuin tiiminvetäjä ja johtaja, kun taas osa näki tiimin enemmän tasavertaisena.

Kahden haastateltavan vastauksista ilmeni, että heidän tiimeissään roolit olivat epäselvät. Näin ollen lastentarhanopettajalla ei ollut erilaista roolia verrattuna tiimin muihin jäseniin. Toinen haastateltava totutteli nyt muuttuvaan roolinsa päiväkodin lastentarhanopettajana, työskenneltyään aiemmin vain esiopetusryhmässä lastentarhanopettajana. Esiopetusryhmässä hän oli kokenut lastentarhanopettajan roolin eroavan selkeämmin esimerkiksi lastenhoitajan roolista. Haastateltava koki, että päiväkodissa lastentarhanopettajan rooli ei ole niin selkeä. Toinen haastateltava sen sijaan työskenteli nyt tiimissä, jossa on kaksi lastentarhanopettajaa. Hän koki tämän asettelman tällä hetkellä haastavaksi, koska oli tottunut olemaan ryhmän ainoa lastentarhanopettaja.

Ammattiryhmien vastuut

Toiseksi alakategoriaksi muodostui ammattiryhmien vastuut tiimissä. Sillä tarkoitetaan tiettyjä ammattiryhmälle kuuluvia työtehtäviä ja vastuualueita. Karkeasti sanoen lastentarhanopettajan vastuulla on pedagogiikka ja lastenhoitajan vastuulla perushoito. Tiimit kuitenkin ovat erilaisia, jolloin myös tiimien vastuut voivat rakentua eri tavoin. Haastatteluista selvisi kuitenkin, että sillä ovatko tiimin eri ammattiryhmien työnkuvat selkeitä, voi olla vaikutusta lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen. Kolme haastateltavaa uskoi, että jos vastuut ja työnkuvat ovat selkeitä, se on omiaan vahvistamaan omaa, lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä. Yksi haastateltava (H10) näki tilanteen, jossa jokainen työntekijä saa tehdä oman koulutuksensa mukaista työtä, hyvänä kasvuympäristönä vahvalle ammatti-identiteetille.

H10: "Kyllä se mun mielestä niinku jossain pitää näkyä että mun mielestä jossain vaiheessa mentiin vähän väärinkin siihe et kaikki niinku oli ihan silleen niinku teki samoja tehtäviä kyllä nyt toki täällä nyt aika paljon mut kyl se niinku vähän pitää näkyä mun mielestä et on niitä eri ammattiryhmiä että toiset ammattiryhmät osaa niinku toisia asioita paremmin ja toiset toisia paremmin että (.) et sillee ku jokainen saa tehdä sen oman osaamisensa ja ja koulutuksensakin mukaan niitä töitä niin sitte se varmaan se ammatti-identiteettikin siinä pääsee kehittymään."

Eroavatko ammattiryhmien vastuut arjessa toisistaan? Tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajilla oli aiheesta monenlaisia kokemuksia. Viidellä haastateltavalla oli kokemus tiimistä, jossa ammattiryhmien vastuut erosivat selkeästi toisistaan. Lastentarhanopettajan vastuutehtävinä nähtiin pedagogiikka, erityistä tukea vaativien lasten asiat sekä toiminnan suunnittelu. Lastenhoitajien vastuutehtävänä nähtiin perushoito.

Vaikka viidellä haastateltavalla oli kokemus tiimissä, josta työnjako oli selkeä, oli osalla heistä kokemus myös epäselvemmästä työnjaosta. Seitsemän vastaajaa kertoi olevansa nyt tai aikaisemmin tiimissä, jossa ammattiryhmien vastuut erosivat vain jonkin verran toisistaan. Näissä vastauksissa vastuut ja työtehtävät jakautuivat usein työvuorojen mukaan. Työvuoroihin sidottujen tehtävien nähtiin helpottavan päivän sujuvuutta. Vastauksista kuitenkin välittyi ajatus siitä, että eri ammattiryhmien vastuut ja työtehtävät eivät ole faktoja, joita noudatettaisiin samoin joka paikassa. Sen sijaan välittyi ajatus siitä, että tiimit luovat aina oman kulttuurinsa, johon kuuluu vastuiden ja työtehtävien jako. Eräässä vastauksessa (H9) näkyy, kuinka vastuut jakautuivat eräässä tiimissä.

H9: "Kaikki just tossa täyttelin sellasta neuvolalomaketta niin mä hoitelen niitä ja sitte just yhteistyön noiden muitten ammattikuntien kanssa neuvola ja erityislastentarhanopettaja niin mä oon sitte ollu niissä mukana ja (.) sitten merkkeen meidän efficat ja kirjoittelen kuukausitiedotteet ja semmoset asiat ja sitte toinen hoitajista hoitaa meidän myslää sitä ruokatilausta ja sitte (.) mitäs vielä semmosta niinku enemmän sitte ehkä semmosia käytännönasioita he järjestävät. Saattaa tehdä jotain nimikylttejä ja semmosia et se on ehkä enemmän heidän vastuullaan."

Haastateltava 10 tiimissä lastentarhanopettajan vastuulla on lasten läsnäolojen kirjaaminen effica-ohjelmaan, kun taas tiimin lastenhoitajalla on vastuullaan ruokatilauksen tekeminen. Tällaiset tehtävät eivät liity koulutukseen. On siis selvää, että jotkut tehtävät tiimissä jakautuvat ammattiryhmien kesken eri tiimeissä eri tavalla.

Lastentarhanopettajan työn arvostus tiimin taholta

Kolmas alakategoria sisältää tiimin arvostuksen lastentarhanopettajan työnkuvaa kohtaan. Tällä tarkoitetaan sitä, nähdäänkö eri ammattiryhmien erilaiset osaamiset rikkautena vai hierarkiana. Tässä tutkimuksessa huomio on lastentarhanopettajien kokemuksissa, joten haastatteluissakin pohdittiin tiimin muiden jäsenten arvostusta lastentarhanopettajien osaamista kohtaan.

Kuusi haastateltavaa kymmenestä koki arvostuksen puutteen tiimin jäsenten taholta ammatti-identiteettiä mahdollisesti horjuttavaksi tekijäksi. Arvostuksen puute voi näkyä monella tapaa. Eräs (H6) haastateltava uskoi, että mikäli vastavalmistunutta lastentarhanopettajaa ei arvosteta vähäisen työkokemuksensa ja nuoren ikänsä vuoksi, se horjuttaa laskea ammatti-identiteettiä.

H6: "Tai mulla ois voinu olla semmonen tiimi joka et siellä on semmosia ihmisiä jotka on vaikka ollu pitkään (.) mulla oli siis pitkään töissäolleeita siinä ja ne ois voinu käyttäytyä sillee et no sä oot ihan lapsi että sä et tiedä mitään ja me tiedetään me ollaan tehty tätä ja niinku painaa sitä mun ammatillisuutta alaspäin (.) jolloin siis ihan varmasti mun (.) se ammatti-identiteetti ei ois kasvanu (.) et ehkä se ois menny vaan niinku alaspäin siitä olemattomasta mitä se sillo oli ku valmistu (naurahtaa)"

Haastateltava 6 vastauksesta tulee ilmi, että vastavalmistuneen lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti ei aina ole vielä kovin vahva. Haastateltava 6 kuvasi omaa vastavalmistuneen lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiään "olemattomaksi". Täten on erityisen tärkeää, että juuri uransa alussa, lastentarhanopettaja ei saa väheksyntää osakseen tiiminsä taholta.

Vastauksista tuli esille myös muita tapoja, joilla tiimin vähäinen arvostus lastentarhanopettajaa kohtaan voi ilmetä. Usea haastateltava mainitsi lastentarhanopettajan uusien ideoiden väheksymisen. Haastateltava 9 mielestä jatkuva ideoiden väheksyminen ja sanallinen arvostelu voi romuttaa ammatti-identiteettiä.

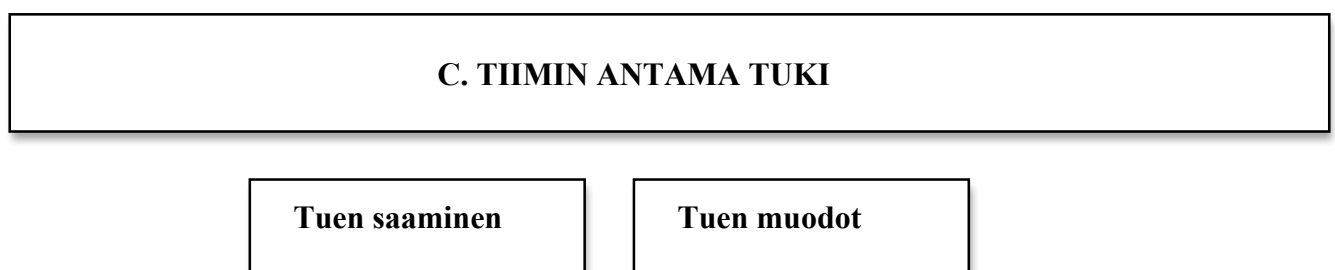
H9: "Jos siltä tiimiltä tulis koko aika vähän semmosta et ei noin voi tehdä ja mitä sä nyt puhut ja en suostu tähän ja näin on aina ennenkin tehty ja näin niin siinä voi kyllä se oma ammatti-identiteetti vähän hukkua ja sit vielä se että (.) et just että ku tosi paljon tässä vaiheessa miettii et onks mulla nyt ammatitaitoo sanoo tätä asiaa ja oonks mä nyt oppinu nää asiat oikein et voinks mä sanoo näin ja sit jos koko aika lytättäis et en tee ja en suostu niin siinä varmaan aika hyvin kyllä saatais romutettua sitä ammatti-identiteettiä."

Vastauksesta ilmenee se, kuinka haavoittuvainen vastavalmistuneen lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti saattaa olla. Tämän vuoksi tiimin sensitiivisyys vastavalmistuneen lastentarhanopettajan ideoihin reagoimisessa onkin erittäin tärkeää. Monissa vastauksissa mainittiin "näin me ollaan aina ennenkin tehty" -kulttuuri, joka saattaa olla monen tiimin kompastuskivi. Sen lisäksi, että se voi heikentää uuden lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä, se toimii myös jarruna tiimin pedagogiikan ja toiminnan kehittymiselle. Voidaan kuitenkin pohtia,

onko vastavalmistuneella lastentarhanopettajalla rohkeutta olla eri mieltä kokeneen tiiminsä kanssa siitä, minkälaista toiminnan pitäisi olla?

8.2.3 Tiimin antama tuki

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kolmas kuvauskategoria on nimeltään *tiimin antama tuki*. Se sisältää kaksi alakategoriaa: *tuen saaminen* ja *tuen muodot*.



KUVIO 6. Kuvauskategoria C. Tiimin antama tuki alakategorioineen

Tiimin antama tuki jakautui kahteen alakategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa selvitetään, oliko haastateltavilla ylipäänsä kokemusta tiimin antamasta tuesta. Toinen kategoria sisältää erilaiset tuen muodot, joilla tiimi voi lastentarhanopettajaa tukea.

Tuen saaminen

Yhdeksän haastateltavaa kymmenestä koki ainakin joskus saaneensa tukea tiimiltään. Sen sijaan kolmella haastateltavalla oli kokemus tiimistä, jossa tukea ei tullut. Yksi näistä kolmesta haastateltavasta oli joutunut tiimiin, jossa oli negatiivinen ilmapiiri. Haastateltava oli kokenut jääneensä tuen ulkopuolelle. Tilanteessa oli ammatti-identiteetin horjumisen lähtökohdat, mutta haastateltava (H3) onnistui kääntämään myönteiseksi tilanteen ammatti-identiteettinsä kannalta.

H3: "Tavallaan näki sen että mitä ei haluu ite olla (naurahtaen) tai tavallaan et mihin minkälaiseen niinkun tilanteeseen ei haluis itte joutua työvuosien saatossa et ei haluais tavallaan kyynistyä eikä haluais tavallaan suhtautua niin negatiivisesti asiakkaisiin ja asiakkaiden tarpeisiin et et kyl semmoset oli niinku

niitä asioita mitkä pomppas sinä vuonna silmille aika rajusti niinku et (.) et toi nyt kyllä niin väärin tavallaan omia, omia arvoja tai kun omiin arvoihin peilas et kuinka tavallaan törkeesti tiimikaveri saatto sitten sanoa asiakkaalle niinku lapselle tai lapsen vanhemmalle niinnii. Niin semmoset tavallaan varmistu sinä vuonna et joo en halua olla tuollainen (naurahtaa)."

Toinen, joskus ilman tukea jäänyt, haastateltava koki tiimin odottaneen häneltä liikaa vastavalmistuneena lastentarhanopettajana. Tiimi ei haastateltavan mielestä ymmärtänyt sitä, ettei vastavalmistunut voi vielä osata kaikkea. Kolmannen haastateltavan (H10) kokemus vähäisestä tiimin tuesta sijoittui hänen ensimmäiseen tiimiinsä. Hän koki joutuneensa liian nopeasti ja liian vähällä opastuksella ohjaamaan esiopetustuokiota.

H10: "Siis muahan ei millään tavalla niinku perehdytetty siihen. Mut vaan heitettiin siihen heti ekana päivänä mut että no niin että mun täytyy mennä tonne että vedäks sä tän eskarituokion ja sithän mää vedin (naurahtaa) et sillä tavalla mutta kyllä sitten niinkun (.) jotenkin aika nopeesti kuitenkin kävi selväks että mitä multa odotetaan että kyl mä niinku aika nopeesti löysin sen paikkani siinä sitten. Vaikka ensimmäiset pari viikkoo olikin tosi ahdistavia et apua mihin mä oon joutunut että miten tästä selvitään mut kyl se sitten aina se on se uus sit löytää sen paikkansa aina (naurahtaa) sieltä."

Yksi haastateltava ei siis kokenut koskaan saaneensa tukea miltään tiimiltänsä. Haastateltava kuitenkin mainitsi haastattelussaan, ettei enää edes kaivannut tukea työkokemuksen kartuttua. Kuitenkin työuransa alussa haastateltava olisi toivonut saaneensa jonkinlaista tukea tiimiltään.

Tiimin antaman tuen muodot

Toinen alakategoria sisältää tiimin antaman tuen muodot, joita haastatteluissa tuli esiin. Jaottelin tuen muodot selvyiden vuoksi vielä neljään kategoriaan: perehdytys työhön, palaute ja kannustus, innostuneisuus uusiin ideoihin, ajan antaminen lastentarhanopettajan tehtäviin sekä mentorointi. Osa haastateltavista koki saaneensa tiimiltä perehdytystä työhön. Tiimi oli opastanut esimerkiksi lastentarhanopettajan työnkuvaan ja toisaalta talon arvoihin. Lisäksi vastauksista välittyi kokemus siitä, että tiimiltä oli voinut halutessaan kysyä neuvoja. Osa haastateltavista koki, Haastateltava 6 tavoin, oppineensa jotain tiimin kokeneemmilta jäseniltä heidän työtään seuratessaan.

H6: "Sitte taas kuitenkin niinku ku menee uutena niin pitää ehkä osata arvostaa myös sitä että on kokemusta ja ja että on niinku mullaki oli semmosia jotka on

tehny pitkään töitä niin (.) sieltähän saa valtavasti uutta ideaa ja (.) niinku semmosta omaan identiteettiinkin."

Toinen tuen muoto on palaute ja kannustus. Kannustava tiimi antaa tilaa kysymyksille, mutta myös rohkaisee oma-aloitteisesti. Tiimi voi kannustaa eri tavoin; kuuntelemalla, keskustelemalla, kertomalla omia näkökulmiaan, ymmärtämällä ja olemalla avulias. Varsinkin uran alussa on tiimin tärkeä ymmärtää, ettei vastavalmistunut voi tietää kaikkia kirjoittamattomia sääntöjä. Eräs haastateltava toi esille myös, että kannustavassa ilmapiirissä voi yrittää erilaisia asioita ja joskus myös epäonnistua.

Kolmas tuen muoto on innostuneisuus uusiin ideoihin. Haastatteluissa tuli esille kokemuksia siitä, kuinka tiimin vahvat persoonat olivat väheksyneet toisten ehdotuksia. Toisaalta tuli esille myös kokemuksia tiimin innostuneisuudesta ja ideoihin mukaan lähtemisestä. Näin ollen innostunut asenne tuli ilmi yhtenä tiimin tuen keinona haastattelujen tiimoilta.

Tiimi voi tukea myös antamalla lastentarhanopettajalle aikaa hänen tehtäviinsä. Lastentarhanopettajalle on kirjattu oma suunnitteluaikinsa, mutta kuinka hyvin se arjessa toteutuu? Haastatteluissa ilmeni, että tiimin muut jäsenet voivat huolehtia lastentarhanopettajan suunnitteluajan toteutumisesta menemällä esimerkiksi nukuttamaan useammin kuin lastentarhanopettaja. Haastateltavien (H8 & H9) puheissa näkyy myös heidän arvostuksensa tiimin jäsenten tukeen suunnitteluajan ottamisen suhteen. Vastavalmistuneella lastentarhanopettajalla voi olla vaikeuksia tietää, missä välissä suunnittelu aika olisi hyvä pitää. Tällöin kokeneempien tiimin jäsenten tuki näyttäytyy tärkeässä roolissa.

H8: "Mutta paljon on mä voisin siis tehdä kotonakin mutta paljon nää varsinkin vanhemmat työntekijät sanoo et et sinne kotiin töitä että töissä pitää kaikki ehtiä tehdä."

H9: "He järjestää sitä aikaa ja kyselee et onko sulla jotain tehtävää ja sillain niin mun mielestä se on niinku parasta mitä ne voi mulle tällä hetkellä antaa etenkin kun esim nuorena lastentarhanopettajana se suunnitteluajan käyttäminen on mulle vielä vähän hakusessa et miten mä käytän sen kaikista parhaiten ja mistä mä otan sen ajan ja mitä mä niinku teen silloin ja mihin mä teen tekemään niin heiltä oon saanu kyllä siihen tukea."

Viimeisenä tuen muotona haastatteluissa ilmeni mentorointi toisen lastentarhanopettajan osalta. Kahdella haastateltavalla oli kokemus mentori-lastentarhanopettajasta; toisella oman tiimin sisällä

olevasta lastentarhanopettajasta ja toisella viereisen ryhmän lastentarhanopettajasta. Kummatkin kokivat saaneensa tukea mentori-lastentarhanopettajalta. Mentorointi ei kuitenkaan näyttäytynyt kovin yleisenä käytäntönä, kun vain kahdella haastateltavalla oli siitä kokemusta.

8.2.4 Ongelmat tiimissä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen viimeinen kategoria on nimeltään *ongelmat tiimissä*. Se sisältää kolme alakategoriaa: *kokemukset ongelmista tiimissä*, *tiimin sisäiset ongelmat* ja *tiimin ulkoiset ongelmat*.



KUVIO 7. Kuvauskategoria D. Ongelmat tiimissä alakategorioineen

Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat olivat työskennelleet lastentarhanopettajina maksimissaan kolme vuotta. Jotkut haastateltavista olivat parhaillaan ensimmäisessä tiimissään, kun taas osalla oli kokemusta jo useammasta tiimistä. Näin ollen osalla saattoi olla kokemusta sekä toimivasta tiimistä että toimimattomasta tiimistä. Tämä kuvauskategoria muodostuu kolmesta alakategoriasta, joista ensimmäinen selvittää, ovatko haastateltavat kokeneet ongelmia tiimeissään. Kaksi seuraavaa alakategoriaa rakentuu erilaisista ongelmien muodoista. Osa ongelmista johtuu tiimin jäsenistä, jolloin puhutaan tiimin sisäisistä ongelmista. Osa ongelmista saattaa sen sijaan olla lähtöisin tiimin ulkopuolelta tulevista seikoista; näitä ongelmia nimitän tässä tutkimuksessa tiimin ulkoisiksi ongelmiksi.

Kokemukset ongelmista tiimissä

Kymmenestä tutkimukseen osallistuneesta lastentarhanopettajasta jopa yhdeksällä oli kokemuksia ongelmista joko nykyisen tai aiemman tiiminsä kanssa. Vain yhdellä haastateltavista ei siis ollut koskaan kokenut ongelmia tiimissään. Se, kokivatko haastateltavat ongelmien vaikuttaneen ammatti-identiteettiinsä, vaihteli. Osa koki, etteivät ongelmat olleet vaikuttaneet mitenkään oman ammatti-identiteetin kehitykseen. Eräs haastateltava sen sijaan koki, että ongelmat tiimissä olivat vaikuttaneet horjuttavasti ammatti-identiteetin kehittymiseen. Haastateltavan tiimissä oli ollut paljon sairastumisia, jotka olivat vaikuttaneet myös omaan jaksamiseen tuoden riittämättömyyden tunteita.

Sen sijaan osa haastateltavista koki, että ongelmat olivat vahvistaneet ammatti-identiteettiä. Yhden haastateltavan tiimissä oli työskennellyt epämotivoitunut työntekijä, joka aiheutti ongelmia koko tiimille. Haastateltava oli kuitenkin kokenut tilanteen ratkaisemisen omaa ammatti-identiteettiään vahvistavaksi. Hän koki tehtäväkseen puuttua tilanteeseen, ja sen ratkettua, tunsii onnistuneensa tiiminvetäjänä.

Tiimin sisäiset ongelmat

Tiimeissä ilmenevät ongelmat johtuvat joskus täysin tiimin ulkopuolisista asioista. Kuitenkin joskus ongelmat myös muodostuvat tiimin sisällä liittyen tiimin jäseniin. Tässä alaluvussa kerrotaan tiimin sisäisistä ongelmista, joita haastatteluissa tuli esiin.

Kolme haastateltavaa mainitsi *motivaatio-ongelmat* tiimissä. Haastateltavien tiimeissä oli työskennellyt epämotivoituneita tiimin jäseniä, jotka vaikeuttivat tiimin toimivuutta ja työskentelyä. Eräs haastateltava (H7) koki puuttumisen epämotivoituneen työkaverinsa työskentelyyn lopulta opettavaisena.

H7: "No varmaan esimerkiksi sillon keväällä oli se et tosiaan yks lastenhoitajista jolla oli se työsoppari loppumassakin jo niin hänellä hän sanoi sen ihan ääneen et häntä ei kiinnosta tää työnteko enää ja hänen työmotivaatio oli mennyt ja (.) mikä näky sitte semmosena yleisenä niskojen nakkeluna ja ärtyneisyytenä ja semmosena epämiellyttävänä käytöksenä mikä kyllä ihan aaltoili vanhemmille ja lapsiin asti että sitte just jouduin tiimipalaverissa ihan sanoon että homman nimi on se että vaikka sua ei kiinnostais tää työ niin niin kauan kun sä oot täällä niin se pitää tehdä hyvin että ei voi niinkun tolla tavalla että se oli ihan semmonen asia mihin johtajakin joutu puuttuu että (.) hänen yleinen tällöinen negatiivinen

suhtautuminen tähän työhön ja työpaikkaan niin valitettavasti kyllä välitty kaikille että se oli (.) sinänsä inhottava alku mutta sitte taas toisaalta tosi opettavainen että."

Toisella haastateltavalla oli kokemuksia siitä, ettei tiimi innostunut mistään uusista ideoista. Tiimillä ei ollut motivaatiota kehittää omaa osaamistaan tai tiimin toimintaa. Kolmas haastateltava taas kertoi epämotivoituneesta tiimin jäsenestä, joka venytti kahvitaukonsa aina liian pitkäksi, jolloin tilanteeseen oli puututtava. Kaksi kolmesta haastateltavasta oli puuttunut itse tilanteeseen onnistuen samalla ratkaisemaan sen, mutta yksi koki tilanteessa riittämättömyyttä ja olisi kaivannut esimiehen tukea tilanteen ratkaisemiseksi - sitä kuitenkaan saamatta.

Kaksi haastateltavaa kertoi kokeneensa ongelmalliseksi sen, että *tiimin yhteisistä säännöistä ei pidetty kiinni*. Varhaiskasvatus on vahvasti tiimityötä, joten mikäli tiimin säännöistä ei pidetä kiinni, se vaikeuttaa työn toimivuutta. Tiimin toimivuus siis nojaa vahvasti yhdessä tehtyihin tiimisopimuksiin ja niiden noudattamiseen. Kahdella haastateltavalla oli kuitenkin kokemuksia näiden sopimusten rikkomisesta tiimin jäsenten taholta. Toinen haastateltavista kertoi tilanteesta, jossa muut tiimin jäsenet olivat jättäneet pitämättä heille kuuluvat varhaiskasvatuskeskustelut. Tällöin haastateltavan oli pakko puuttua tilanteeseen ja lopulta pitää itse varhaiskasvatuskeskustelut. Toinen haastateltava sen sijaan (H1) kertoi, että tiimin jäsen ei noudattanut yhteisiä sopimuksia. Haastateltavan kertoman mukaan edes tilanteeseen puuttuminen ei auttanut asiaa.

H1: "Yhessä tiimissä oli sellanen yks tiimikaveri, joka ei niinkun pitäny kiinni niistä mitä me oltiin sovittu niitä yhteisiä sääntöjä. Esimerkiks että kun tulemme aamupäivällä kun olemme olleet ulkona ja olemme tulossa sisään et sit pestään kädet ja mennään istumaan penkeille et pidetään ruokapiiri niin se et jos tää yks henkilö meni ensimmäisenä sinne lasten kanssa kun olivat riisuneet niin lapset saatto tehdä jotain, he eivät olleet pesseet käsiä eivätkä istuneet penkille et he olivat siellä jossain muussa muualla leikkimässä sitten. Siihen jouduttiin monta kertaa palaamaan mut ei se siltikään niinkun (naurahtaa)."

Kolmas tiimin sisäinen ongelma, joka haastatteluissa tuli esille, oli *huono ilmapiiri tiimissä*. Kahdella haastateltavalla oli kokemus huonosta ilmapiiristä. Molemmat heistä kertoivat muiden tiimin jäsenten välisestä eripurasta, joka aiheutti huonon ilmapiirin koko tiimiin. Kumpikaan heistä ei kokenut olevansa itse osana tilannetta, vaan jääneen sivustaseuraajaan rooliin. Haastateltava 3 kertoo tilanteen syöneen itseltä energiaa ja vieneen huomiota työstä muihin, turhiin asioihin.

H3: "No se oli ehkä just se ensimmäinen tiimi oli että kun kahdella työntekijällä on eripuraa (.) ja sitte joutuu jotenkin siihe keskelle et kumpikin koittaa tavallaan saada omalle puolelleen niin se (.) kyllä se söi itteltä energiaa ja sitten taas toisaalta sitä huomiota siitä työstä niinku (naurahtaen) niihin aivan turhanpäiväsiin asioihin."

Lisäksi haastateltavat mainitsivat muita yksittäisiä ongelmia tiimin sisällä. Yksi haastateltava koki ongelmalliseksi *opiskelijan ohjauksen tiimissä*. Haastateltavan mukaan tiimissä ei ollut selvyyttä siitä, kuka opiskelijaa ohjaa, jolloin se tuntui aiheuttavan hankaluutta tiimin sisällä. Tähän ongelmaan liitoksissa voidaan ajatella olevan toisen haastateltavan mainitseman ongelman siitä, että *tiimissä ei puhuttu tarpeeksi asioista*. Tämä vaikeuttaa tiimin yhteisen tavoitteen mukaan toimimista. Haastateltava koki, ettei tiimi puhaltanut heikon keskusteluyhteyden vuoksi yhteen hiileen.

Tiimin ulkoiset ongelmat

Vaikka tiimin jäsenten kesken kaikki toimisi hyvin, saattaa tiimissä olla silti ongelmia. Nämä ongelmat tulevat tiimin ulkopuolelta. Tässä alaluvussa esitellään haastatteluista nousseita tiimin ulkoisia ongelmia.

Kaksi haastateltavaa kertoi *heikosta esimiehen tuesta*, jonka uskoi aiheuttavan tiimissä ongelmia. Haastateltavat kokivat, että on johtajan vastuulla puuttua ongelmatilanteisiin tiimissä. Toinen haastateltavista koki myös, että tiimin ongelmat johtuivat heikosta johtajuudesta ja siitä, että talossa ei ollut selkeää linjausta. Tämä aiheutti tiimiin epäselvyyksiä ja ongelmia. Haastateltava (H3) koki, etteivät tiimin muut jäsenet ottaneet hänen uusia ehdotuksiaan todesta ja uskoi tämän johtuneen heikosta pedagogisesta linjauksesta johtajan taholta.

H3: "Sillonkin kun olin uusi työntekijä ja taas ehkä näkee eri tavalla niitä talon kuvioita ja koitti ehdottaa (.) sit semmosia ratkasuja et ois arki toimivampaa niin niin (.) sit ku ei oo talossa semmosta punasta lankaa tai semmosta tietynlaista johtajuutta ku siellä oli vähän ongelmat johtajuudessa oli puutteita niin niin (.) nii ei ihan menny tai eivät ottaneet näitä ehdotuksia kauheen innoissaan vastaan et ku ois tarttenu nähdä vähän enemmän vaivaa sitten niinku alkuun ku ottaa uusia käytäntöjä."

Tiimin ulkoisena ongelmana nähtiin myös *tiimin jäsenten jatkuvat sairastelut tiimissä*. Vaikka sairastelut tapahtuvatkin tiimin sisällä, lasketaan se tässä tutkimuksessa tiimin ulkoisiin ongelmiin.

Syynä tähän on se, että ongelmana ei nähty niinkään sairasteluja, vaan niihin puuttumista. Haastateltavat kokivat ongelmallisena sen, että sairastuneiden tiimin jäsenten tilalle ei otettu sijaisia, jolloin tiimin muut jäsenet kuormittuivat jatkuvasti. Tiimin jäsenten sairastelun ja tästä johtuvan työntekijävajeen uskottiin heijastuvan tiimin ilmapiiriin ja sitä kautta myös lapsiin, jotka olivat kireän ilmapiirin vuoksi levottomampia. Tämä oli omiaan lisäämään ongelmia tiimissä.

Yksi haastateltava (H7) koki ongelmalliseksi *tiimin jäsenten ulkopuoliset tehtävät talossa*. Hän koki, että jos tiimin jäsenillä on paljon talon yleisiä tehtäviä hoidettavana, se sekoittaa tiimin sisäisten tehtävien hoitamista ja siten aiheuttaa ongelmia tiimiinkin. Haastateltava kokikin, että tiimin jäsenten vastuutehtävät sekoittuvat tällaisissa tilanteissa.

H7: "Ehkä semmonen rakenteellinen ongelma tietyllä tapaa että ku tässä talossa on hirveesti työntekijöiden niskoilla muita tehtäviä (.) et esimerkiks yks mun tiimikaveri vastaa tän talon työvuoroista aika pitkälti (.) nii se vie tosi paljon aikaa siit ryhmässä olemisesta (.) ja sillon ehkä usein se perushoitotyö mikä ei niin oo se mihin mut on valmisteltu nii suuri osa siitä lankee sillon mun niskoille eli sitten jos yks on tosi paljon sidottu muihin hommiin niin totta kai se verottaa silloin muita työntekijöitä enemmän."

Yksi haastateltava (H9) kertoi työskennelleensä *ryhmättömässä päiväkodissa*. Tällöin tiimin käsite oli epäselvä ja moninainen. Haastateltava kuvasi kokemusta ryhmättömässä päiväkodissa ammatti-identiteettiä horjuttavaksi, koska ammattiryhmiä ei eroteltu päiväkodissa mitenkään.

H9: "No viime vuonna oli semmonen systeemi että olin tämmöses vähän niinku ryhmättömässä päiväkodissa siinä oli kaks puolta vaan että oli isojen puoli ja pienten puoli. Mä olin siellä pienten puolella ja meitä oli siellä kuus aikuista. Ja sitte tavallaan oli kolme pienryhmää jossa oli sitte aina semmonen työparisysteemi että oli opettaja ja hoitaja. Mutta kyl mä enemmän kuvaisin mun tiimiks sitä koko kuuden ihmisen porukkaa siinä et niin pääosa päivästä kuitenkin oltiin sillä isolla porukalla niin siinä (.) siinä tota noin (.) oli yritetty tai ees yritetty vaan ihan täysin nollattu se opettajan ja hoitajan välinen ero sinänsä että kaikkia kutsuttiin opeks ja lastentarhanopettajan ja hoitajan työtehtävä ei eronnu millään tavalla toisistaan ja (.) se ei oikeestaan näkyny missään et kuka oli opettaja ja kuka hoitaja ja (.) me pestiin vessat ja tehtiin ruuat ite ja muuta (.) niin siinä kyllä siinä tiimissä se (.) ammatti-identiteetti hukku kyllä niinku aivan tyystin jonnekin."

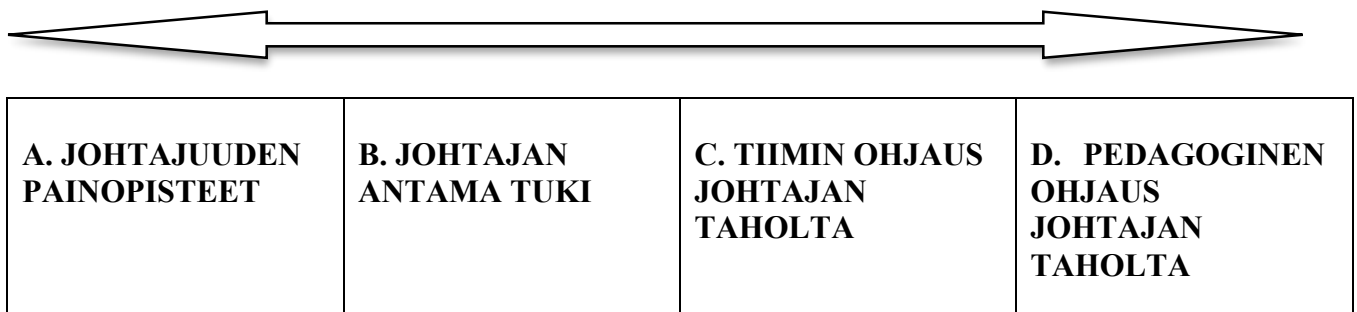
Näin ollen voidaan todeta, että tiimin ongelmat siis saattavat johtua sekä tiimin sisäisistä että ulkoisista, kuten talon rakenteellisista, seikoista.

8.3 Lastentarhanopettajien käsityksiä johtajan vaikutuksesta ammatti-identiteetin kehitykseen

Tässä alaluvussa käsitellään toista tutkimuskysymystä, eli sitä *miten johtaja voi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran alussa*. Haastatteluun osallistuneista kymmenestä lastentarhanopettajasta osa oli työskennellyt vasta yhden johtajan alaisuudessa, kun taas osalla oli kokemusta jo useammasta johtajasta.

Toiseen tutkimuskysymykseen muodostui, ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoin, neljä kuvauskategoriaa. Nämä kuvauskategoriat ovat nimeltään *johtajuuden painopisteet*, *johtajan antama tuki*, *tiimin ohjaus johtajan taholta* sekä *pedagoginen ohjaus johtajan taholta*. Kuvauskategorioiden suhde toisiinsa on horisontaalinen, eli ne ovat tasaveroisia keskenään. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 8) esitellään toisen tutkimuskysymyksen kuvauskategoriat, jonka jälkeen paneudutaan tarkemmin jokaiseen kuvauskategoriaan alakategorioineen.

Kuvauskategorioiden suhde horisontaalinen

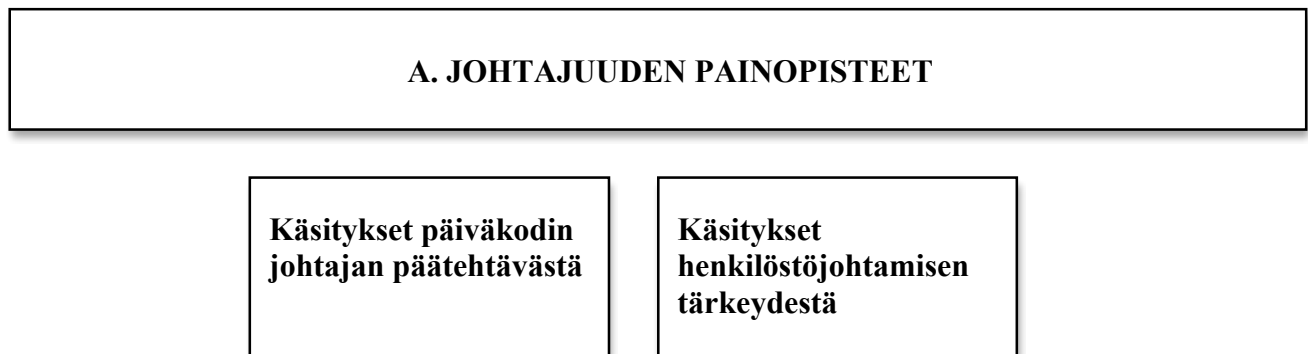


KUVIO 8. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaavat kuvauskategoriat

8.3.1 Johtajuuden painopisteet

Ensimmäinen kuvauskategoria muodostui *päiväkodin johtajuuden painopisteistä*. Se tarkoittaa sitä, mitä tehtäviä johtaja painottaa omassa työssään, ja miten se vaikuttaa lastentarhanopettajan

kokemuksiin johtajan vaikutuksesta omaan ammatti-identiteettiinsä. Ensimmäiseen kuvauskategoriaan muodostui kaksi alakategoriaa: *käsitykset päiväkodin johtajan päätehtävästä* sekä *käsitykset henkilöstöjohtamisen tärkeydestä*.



KUVIO 9. Kuvauskategoria A. Johtajuuden painopisteet alakategorioineen

Käsitykset päiväkodin johtajan päätehtävästä

Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat määrittelivät päiväkodin johtajan päätehtävän eri tavoin. Moni myös mainitsi useamman eri tehtävän kysyttäessä päiväkodin johtajan päätehtävää. Näin ollen päätehtävän määrittelyminen ei ollut helppo tehtävä. Päiväkodin johtajan työ nähtiin hyvin monen, yhtä tärkeän tehtävän summana. Kuitenkin haastatteluissa mainitut päätehtävät pystytään jakamaan kolmeen eri tehtävään: hallinnolliset tehtävät, henkilöstöjohtaminen sekä talon pedagogisen linjan määrittelyminen.

Hallinnolliset tehtävät mainittiin peräti kuusi kertaa. Näin ollen kuuden haastateltavan mielestä se oli ainakin yksi päiväkodin johtajan päätehtävistä. Hallinnollinen johtaminen määriteltiin hieman eri tavoin. Useampi haastateltava koki hallinnollisen johtamisen olevan ikään kuin talon "pyörittämistä."

H1: "No vastaa siitä että asiat rullaa (.) rullaa ja menee eteenpäin niinku kuuluukin."

H4: "No kyl siihe varmaan noita paperihommia ja hallinnollisia asioita iha hirveesti mutta (2) varmaan kattoo että niinku homma toimii."

H8: "Se, että kaikki pyörii täällä (naurahtaa)."

H9: "Totta kai sitten myös johtaja pyörittää tätä koko puljua siis kaikki (.) päivän aikana jos vaihtuu työvuorot tai muuta niin on se tärkeätä et siellä on se johtaja joka ne niinku oikeesti sitte hoitaa meidän puolesta."

Talon "pyörittämisellä" siis tarkoitettiin siis esimerkiksi työvuorojen tekemistä, sijaisten hankkimista tai lasten siirtoja toisiin päiväkoteihin. Yksi haastateltava kertoi työskennelleensä talossa, jossa johtaja ei ollut läsnä usein, sillä hänellä oli useita taloja johdettavanaan. Haastateltava uskoikin tämän johtajan päätehtävän olleen se, että johtajan avulla eri yksiköt pystyivät toimimaan melko itsenäisesti silloinkin, kun johtaja itse oli fyysisesti muualla.

Henkilöstöjohtamisen yhtenä päiväkodin johtajan päätehtävänä mainitsi viisi haastateltavaa. Henkilöstöjohtamista kuvailtiin henkilöstön tukemisena, tietoisuutena siitä, työhyvinvoinnin edistämisenä sekä alaisten johtamisena. Henkilöstöjohtamisen laadun uskottiin vaikuttavan yleiseen ilmapiiriin. Vaikka puolet vastaajista näkikin henkilöstöjohtamisen yhtenä johtajan päätehtävänä sekä työhyvinvoinnin edellytyksenä, ei sitä nähty aina yksinkertaisena toteuttaa.

H9: "Mun mielestä se pitäis olla se ihmisen johtaminen (.) mutta toki se tehdään nykyään erittäin vaikeeks kun tulee ihan hirveet tämmöset isot kokonaisuudet johdettavaks."

Yhä useamman johtajan vastuulla on tänä päivänä enemmän kuin yksi päiväkoti. Kun alaisuudessa onkin yhtäkkiä kolmen päiväkodin työntekijät, lisää se haasteita henkilöstöjohtamiselle.

Viisi haastateltavaa näki myös talon pedagogisen linjauksen tekemisen johtajan yhtenä päätehtävänä. Osittain pedagoginen johtaminen ja henkilöstöjohtaminen käsitetään yhdeksi ja samaksi asiaksi, mutta tässä tutkimuksessa ne erotetaan toisistaan, koska henkilöstöjohtaminen käsitettiin haastateltavien keskuudessa enemmän henkilöstön emotionaaliseksi tukemiseksi, kun taas pedagogisen linjauksen tekeminen erilliseksi tehtäväksi.

Pedagogisen linjauksen tekeminen tarkoitti haastateltaville sitä, että johtajan tulisi määritellä talon yhteinen pedagoginen linjaus ja huolehtia siitä, että jokainen alainen noudattaa sitä.

H1: "Hänellä on se tota (3) tavallaan sellanen niinku pedagoginen vastuu siinä mielessä et hän niinku pitää huolen siitä niinku koko talon linjasta että kaikki menee niinku (.) samaan suuntaan."

H2: "Viedä semmosta pedagogista et hän määrittää semmosen tietynlaisen pedagogisen linjan jota kohden sitten niinku mennään ja on esimerkkinä siinä."

Eräs haastateltava myös kertoi ongelmistaan aiemmassa talossa, jossa johtaja ei ollut määritellyt minkäänlaista pedagogista linjausta. Haastateltava koki, että se aiheutti ongelmia tiimitasollakin.

Vastauksista voidaan tulkita, että johtajan päätehtävän määrittely ei ole yksiselitteistä. On kuitenkin selvää, että johtajalta odotetaan monenlaisia asioita.

Käsitykset henkilöstöjohtamisen tärkeydestä

Vaikka vain viisi haastateltavaa mainitsi henkilöstöjohtamisen, kun haastattelutilanteessa kysyttiin johtajan päätehtävää, silti seitsemän kymmenestä koki sen olevan tärkeämpää kuin hallinnollisen johtamisen, kun nämä johtajuuden kaksi tehtävää asetettiin vertailuun. Eräs haastateltava uskoi henkilöstöjohtamisen olevan erityisen tärkeä naisvaltaisella alalla, jollainen varhaiskasvatusalakin on. Toinen haastateltava sen sijaan uskoi, hyvän henkilöstöjohtamisen olevan edellytys kaiken muun johtamiselle. Huonon henkilöstöjohtamisen nähdään vaikuttavan koko talon ilmapiiriin.

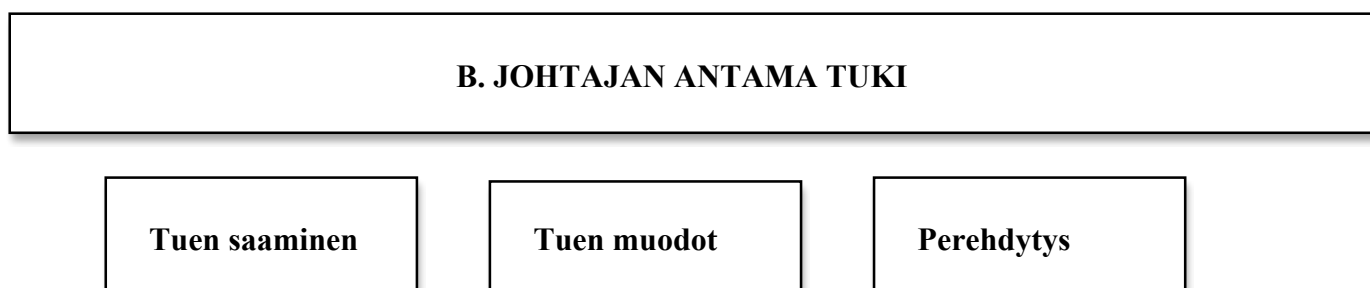
Vain yksi haastateltava näki hallinnollisen johtamisen henkilöstöjohtamista tärkeämpänä. Hänkin kuitenkin uskoi riippuvan henkilöstöstä, kumpi johtaminen painottuu tärkeämpänä. Nykyisen työyhteisönsä hän kokee niin toimivaksi, että hallinnollinen johtaminen saa haastateltavan mukaan nyt painottuakin enemmän.

H1: "Se riippuu aina niin tilanteesta et minkälainen henkilöstö on. (5) Mm. Sanoisin että varmaan se on nyt ainaki tällä hetkellä se on niinku kuuskymmentä prosenttia sitä taloudellista puolta ja neljä prosenttia sitä henkilöstöpuolta et meil on kuitenkin meidän talossa ainakin silloin suht hyvä porukka."

Kaksi kymmenestä haastateltavasta koki henkilöstöjohtamisen ja hallinnollisen johtamisen yhtä tärkeinä päiväkodin johtajan työtehtävinä.

8.3.2 Johtajan antama tuki

Johtajan tuki näyttäytyi yhtenä tärkeänä tekijänä siinä, kuinka paljon johtajan uskottiin vaikuttavan ammatti-identiteetin kehittymiseen. Tämä kuvauskategoria sisältää kolme alakategoriaa: *tuen saaminen*, *tuen muodot* sekä *perehdytys*.



KUVIO 10. Kuvauskategoria B. Johtajan antama tuki alakategorioineen

Tuen saaminen

Ensimmäinen alakategoria käsittää tuen saamisen. Tarkastelussa on siis se, kokivatko tutkittavat lastentarhanopettajat saaneensa tukea johtajiltaan. Osalla tutkittavista oli kokemusta vasta yhdestä johtajasta, kun taas osalla useammasta. Kukaan kymmenestä haastateltavasta ei kokenut, että ei olisi saanut tukea yhdeltäkään johtajalta. Näin ollen jokainen haastateltava koki saaneensa tukea ainakin joltain johtajalta lastentarhanopettajan uransa aikana.

Seitsemän kymmenestä koki saaneensa aina tukea johtajalta. Sen sijaan kolme kymmenestä koki saaneensa joskus tukea johtajaltaan. Näin ollen jokainen johtaja ei ilmeisesti ole antanut tarpeeksi tukea. Yksi haastateltava (H3) kertoi, että ei saanut tukea aiemmalta johtajaltaan.

H3: "No ei oo aiemmassa ei aina oo ollu että (.) et just sillon ku on menny vaikka kysymään jotakin tai (.) nimenomaan on tarvinnu semmosii kun on nähny tilanteita työssä missä on tullu semmosia niinku ihan täysin arvostirijuttuja (.) et et toi on niinku väärin tai noin ei voi tehdä (.) ja siinä lähteny sit taas hakemaan apua ja tukea tavallaan johtajalta ku sit ne omat keskustelut tiimikaverin kanssa ei oo tuottanu tulosta nii et ois kaivannu sitä johtajan tukea ni

(.) sillan ku sitä ei oo saanu ni se on ollu kyllä jotenkin niin semmonen turhauttava paikka."

Haastateltava 3 koki, että johtajan tehtävänä olisi tukea tiimissä syntyneissä ongelmissa kuten arvostiridoissa. Hän koki kuitenkin jääneensä tilanteessa ilman johtajan tukea.

Tuen muodot

Johtajan tuki merkitsi eri haastateltaville eri asioita. Kuten tiimiltä saatu tuki, myös johtajan tuki oli hyvin moninaista. Jaoin tuen muodot vielä viiteen kategoriaan selvyiden vuoksi. Kategorioita ovat: keskustelut johtajan kanssa, johtaja luottaa ja antaa vastuuta, johtaja tukee oma-aloitteisesti, positiivinen palaute ja kannustus sekä johtaja hyväksyy työntekijän sellaisena kuin hän on.

Yleisin koettu tuen muoto oli keskustelut johtajan kanssa. Seitsemän kymmenestä haastateltavasta koki saaneensa tukea keskustelujen muodossa. Näillä keskusteluilla ei tarkoitettu ennalta sovittuja kehityskeskusteluja tai ryhmäkeskusteluja, vaan yksittäisiä, usein lastentarhanopettajan aloittamia keskusteluja. Haastateltavat kokivat saavansa tukea johtajalta, kun he voivat kävellä johtajan huoneeseen koska vaan esimerkiksi kysymään neuvoa tai keskustelemaan jostakin asiasta.

Haastateltavien puheista välittyy ajatus siitä, että mahdollisuus keskustella johtajan kanssa tuo helpotusta työhön ja vahvistaa omaa ammatti-identiteettiä.

H2: "Täällä tuntuu et lyhyessäkin ajassa oon saanu ja se on ollu semmosta niinku kohtaamista ja semmosta että ees tarjotaan se mahdollisuus että jos on jotain niin tule ja mulla on semmonen olo et näin se menee että pystyn luottamaan siihen."

H3: "Se on semmonen niinku joku (.) taakka putois harteilta ettei tartte tavallaan miettiä sellasia asioita ku tietää että se tuki sieltä johtajalta tulee (.) tai kun tulee tilanteita jossa tarttis jonkun ulkopuolisen tavallaan niinku näkemystä niin täällä kyllä sit saa."

H5: "Öö (.) keskustelun kautta semmosta et hän kertoo että ehkä näin tai (.) sillälailla tai olen esittänyt huoleni tai ajatuksiani sit se ollaan keskusteltu ja sit sieltä on saanu niinkö toimintamalleja tai ratkaisuja."

H10: "Öö no esimerkiks tässä ihan kun on ollu jotakin öö juttuja esim lasten vanhempien kanssa että on tultu mun kaa keskusteleen jostain asiasta niin justiinki tässä parin viikon sisällä ni sit oon menny johtajalle sanoon et nyt annoin tällöisen neuvon että oliko tää nyt semmonen mikä niinkun et mikä mulla nyt

tuli mieleen et oliko se hyvä ja sit keskusteltiin siitä et miten näitä vanhempia sitten vois auttaa ja (.) asiassa ja muuta et kyllä oon saanu."

Toinen tuen muoto oli se, että johtaja luottaa ja antaa vastuuta lastentarhanopettajalle. Neljä haastateltavaa koki saaneensa johtajalta vastuuta ja luottamusta osakseen. He kokivat, että työuran alussa ammatti-identiteetti on usein vielä heikko ja luottamus itseän horjuu; tällöin johtajalta tuleva luottamus nousee suureen arvoon. On myös tärkeää, että johtaja antaa vastuullisia tehtäviä, vaikka niistä suoriutuminen voikin haastateltavien mukaan aluksi jännittää. Haastateltava 8 koki johtajan antaman luottamuksen vaikuttavan positiivisesti oman ammatti-identiteettinsä kehittymiseen.

H8: "Hmm no toisaalta tää on ollu kiva ku tota meidän johtaja on just antanu toisaalta niin vapaat kädet että hän ei silleen kyttäile tai muuta että (.) et se on ollu niinku itelle kyllä semmonen niinku (.) tosi positiivinen kokemus että niinku positiivisesti vaikuttaa sillä tavalla."

Kokemus siitä, että työntekoon ja ammatillisuuteen luotetaan vaikuttaa siis olevan tärkeä tekijä ammatti-identiteetin vahvistumisen kannalta. Yksi haastateltava kertoi johtajan antaneen hänelle heti vastuuta esimerkiksi työvuorojen suunnittelusta ja koki sen luottamuksen osoituksena.

Kolme haastateltavaa koki saaneensa johtajan oma-aloitteista tukea. Tällöin johtaja oli tullut esimerkiksi keskustelemaan lastentarhanopettajalle tai kysellyt kuulumisia oma-aloitteisesti. Eräs haastateltava koki johtajan tukevan oma-aloitteisesti myös pulmatilanteissa. Haastateltavan mukaan johtaja seurailee tiimejä aktiivisesti ja on valmis auttamaan heti haastavan tilanteen tullen. Toinen haastateltava (H8) sen sijaan koki myönteisenä johtajan tyylin kysellä kuulumisia ja vierailla osastolla. Myös johtajan käyttämä huumori oli haastateltavan mielestä myönteinen asia. Haastateltava kutsuikin johtajan oma-aloitteista kiinnostusta työntekijöiden työskentelyyn "henkiseksi hyvinvoinniksi."

H8: "Tää on tämmöstä henkistä hyvinvointia mutta niinku tosi usein vaikka kysyy että miten menee tai että onhan kaikki hyvin ja tämmöstä ja semmosta niinku hauskaa huumorinheittoa niinku että on tavallaan (.) jotenkin ollu kiva tulla tänne ku on silleen otettu tai hänkin ottanu niin hyvin vastaan ja silleen niinku juttelee paljon tuolla tauollakin ja sitte hänellä on kiva tyyli et hän tulee niinku päivittäin aina tota jokaiseen lapsiryhmään sillee käymään siinä aamupäivästä ja hetken siinä juttelee ja hengailee nii se on ihan kiva et sillee päivittäin on kyllä niinku juttusissa."

Toinen haastateltava kertoi pedagogisesta palaverista, jonka jälkeen hän oli tuntenut epävarmuutta omaa ammattitaitoaan kohtaan. Haastateltava oli tuntenut stressiä ja väsymystä. Johtaja oli huomannut haastateltavan alakulon ja pyytänyt tätä jäämään pedagogisen palaverin jälkeen keskustelemaan. Palaverin jälkeen johtaja oli halannut ja kannustanut haastateltavaa omaaloitteisesti. Tämä kokemus oli jäänyt haastateltavan mieleen vahvasti myönteisenä kokemuksena.

Johtajan tuki voi olla myös positiivisen palautteen antamista ja kannustamista. Palaute ja kannustus on lähellä luottamuksen osoittamista ja vastuunantamista, mutta tein siitä oman kategoriansa, koska haastateltavat mainitsivat sen monesti erikseen. Positiivisena palautteena ja kannustamisena nähtiin kehuja ja kannustukset keskusteluiden ja arjen lomassa. Kolme haastateltavaa kertoi saaneensa johtajalta tukea positiivisen palautteen ja kannustuksen muodossa. Näistä haastateltavista yksi (H7) kertoi saaneensa palautetta pedagogisesta otteestaan.

H7: "Mutta se mitä oon saanu taas tosi paljon on se semmonen positiivinen kannustus ja nimenomaan se että meiän johtaja on sanonu mulle suoraan että sussa näkyy se pedagogiikka ja pedagogisuus ja sä puhut hirveen fiksusti ja sanot mukavia asioita."

Toinen haastateltava (H6) koki johtajan positiivisen palautteen ja kannustuksen vaikuttaneen suoraan ammatti-identiteettiin vahvistavalla tavalla.

H6: "Myös sillä johtajalla oli kyl siihen niinku osaa siihen identiteetin kasvamiseen. Ehkä se positiivinen palaute ja semmonen kannustaminen oli isoin. Et sanottiin ihan suoraan että niinku et (.) et mitä hyvää se on nähny mitä mä oon tehny ja mitä hyvää niinku kommenttia se on kuullu musta ja (.) jotenki niinku sanotettiin se et niinku voi luottaa (.) luottaa mun työntekoon nii kyl se niinku vähän pönkittää sitä että (naurahtaa)."

Viimeinen mainittu tuen muoto oli se, että johtaja hyväksyy jokaisen työntekijän sellaisena kuin hän on. Tällä tarkoitettiin sitä, että johtaja ei kohtelee työntekijöitään eri tavalla heidän persoonistaan riippuen. Tämän tuen muodon mainitsi yksi haastateltava. Haastateltavan (H4) mukaan varhaiskasvatustyötä tehdään omalla persoonalla, joten on tärkeää, että johtaja hyväksyy kaikkien olevan erilaisia persoonia.

H4: "Hmm hyväksyy myöski eri (.) että me ollaan kaikki erilaisia persoonia ja tehdään kuitenkin sillä omalla persoonallamme tätä työtä."

Perehdytys

Kolmas alakategoria sisältää perehdytyksen. Tämän alakategorian ajatus on se, että perehdytyksen antaminen tai antamattomuus voi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen, varsinkin ensimmäisinä työvuosina. Tässä kuvauskategoriassa käsitellään johtajan emotionaalista tukea; näin ollen tässä alakategoriassa käsitellään perehdytystä yleisesti. Se, kuinka hyvin perehdytyksen koettiin perehdyttävän lastentarhanopettajan rooliin, käsitellään myöhemmin kuvauskategoriassa D. Pedagoginen ohjaaminen johtajan taholta.

Vain viisi kymmenestä eli puolet haastateltavista koki saaneensa aina perehdytyksen johtajalta. Näin ollen puolet koki saaneensa sen vain joskus tai ei ollenkaan. Tulos oli yllättävä. Voisi olettaa, että perehdytys kuuluu tehdä jokaisen työntekijän kohdalla, etenkin kun puhutaan työuransa alkutaipaleella olevista työntekijöistä. Perehdytyksen laatu vaihteli yleisestä "talon tavoille" perehdytyksestä laadukkaaseen, lastentarhanopettajuuteen ohjaavaan perehdytykseen. Perehdytyksen laatuun palataan kuvauskategoriassa D. Pedagoginen ohjaaminen johtajan taholta.

Neljä kymmenestä haastateltavasta koki saaneensa joskus perehdytyksen johtajalta. Kaikki neljästä haastateltavasta olivat siis jo ainakin toisessa työpaikassaan lastentarhanopettajalta. Jokaisen neljän kohdalla perehdytys oli jäänyt saamatta ensimmäisessä työpaikassa. Ensimmäisessä työpaikassa perehdytyksen saaminen lienee ehkä kaikista olennaisinta, sillä uudella työntekijällä ei ole minkäänlaista työkokemusta kyseisessä työssä. Näin ollen se, että miltei puolet haastateltavista koki jääneensä vaille minkäänlaista perehdytystä ensimmäisessä työpaikassaan lastentarhanopettajalta, tuntui huolestuttavalta.

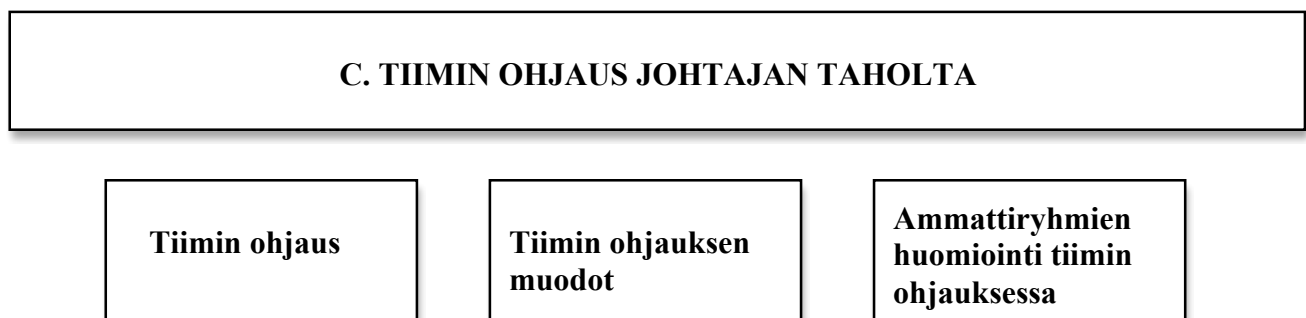
Yksi haastateltava (H7) koki, ettei ole saanut koskaan perehdytystä johtajalta. Hän työskenteli vasta ensimmäisen johtajan alaisuudessa. Haastateltava kertoi saaneensa työtä aloittaessaan saaneensa johtajalta lomakkeen, johon haastateltavan tuli rastia asioita sitä mukaa kun hän oli asiat mielestään oppinut. Lomaketta ei kuitenkaan koskaan käyty läpi johtajan kanssa. Perehdytys jäi siis haastateltavan omalle vastuulle. Näin ollen haastateltava koki jääneensä ilman perehdytystä. Kysyttäessä haastateltavalta, uskooko hän perehdyttämättömyyden vaikuttavan ammatti-identiteetin kehittymiseen, haastateltava uskoi, että arempaan ihmiseen se jättäisi melko varmasti jäljen.

H7: "Kun olen tällainen tuumasta toimeen -ihminen kuten sanoin (.) opin kantapään kautta ja sitten kokeilemalla ei siinä mitään (.) mutta kun miettii ehkä sellaista ihmistä joka on ehkä pikkusen arempi kun mä (.) niin (.) kyllä tollanen perehdyttämättömyys niin varmastikin voi jättää jälkensä ja vaikuttaa."

Perehdytyksen laatuun paneudutaan vielä kuvauskategorian *D. Pedagoginen ohjaus johtajan taholta* ensimmäisessä alakategoriassa.

8.3.3 Tiimin ohjaus johtajan taholta

Kolmas kuvauskategoria käsittää tiimin ohjauksen johtajan taholta. Kuvauskategoria sisältää kolme alakategoriaa: *tiimin ohjaus*, *tiimin ohjauksen muodot* sekä *ammattiryhmien huomiointi tiimin ohjauksessa*.



KUVIO 11. Kuvauskategoria C. Tiimin ohjaus johtajan taholta alakategorioineen

Tiimin ohjaus

Tässä alakategoriassa paneudutaan siihen, johtaako johtaja aina tiimejään. Tämän tutkimuksen kymmenestä haastateltavasta yhdeksän on kokenut ainakin jonkun johtajan johtaneen tiimejä. Sen sijaan kaksi haastateltavaa koki, että kaikki johtajat eivät olleet johtaneet tiimejä. Näin ollen yhdellä haastateltavalla oli kokemus sekä tiimejä johtavasta johtajasta että tiimejä johtamattomasta johtajasta. Tämä haastateltava (H2) kertoi työskennelleensä toimimattomassa tiimissä.

Haastateltava olisi toivonut silloisen johtajan ohjanneen toimimatonta tiimiä, mutta koki tiimin jääneen vaille johtajan ohjausta. Haastateltava kertoo kuullensa myöhemmin, että johtaja olisi odottanut haastateltavan lähestyneen johtajaa ongelmatilanteessa. Haastateltava taas oli odottanut johtajalta omatoimisempaa puuttumista tilanteeseen, sillä uutena työntekijänä hän ei kokenut olevansa tarpeeksi rohkea puhumaan johtajalle tilanteessa.

H2: "Kuulin vaan jälkeinpäin että hän odotti että mä oisin tullu sitten sanomaan jos mulla on joku ongelma mutta miettii että uutena työntekijänä mulla ei ollu rohkeutta eikä rahkeita mennä vaan että sitten kyllä oisin toivonu että hän oiskin tullu kysymään multa päin että koin olevani siinä semmosessa asemassa että en lähde levittelemään niitä ryhmän asioita et niinkun et ois ollu helpompi kertoa jos kysytään (.) siinä kohtaa."

Toisella haastateltavalla oli kokemusta kahdesta johtajasta. Hän ei kokenut kummankaan johtajan johtaneen tiimejä. Haastateltava kuitenkin koki, ettei olisi kaivannutkaan johtajalta tiimin ohjausta. Hän ei siis ollut tyytymätön ohjauksen puutteeseen tai täten kokenut sen vaikuttaneen ammatti-identiteettinsä kehittymiseen.

Tiimin ohjauksen muodot

Haastatteluissa ilmeni erilaisia tiimin ohjauksen muotoja, joita johtajat olivat käyttäneet. Näitä muotoja olivat: tiimien keskusteluihin ja sopimusten tekemiseen osallistuminen, uusien tiimien muodostaminen, ristiriitatilanteisiin puuttuminen sekä osastolla vieraileminen.

Seitsemän haastateltavaa oli kokenut johtajan johtavan tiimejä osallistumalla tiimin keskusteluihin tai sopimusten tekemiseen. Keskusteluilla tarkoitettiin lähinnä tiimipalavereita, mutta myös vapaita keskusteluita tiimin kesken. Eräs haastateltava kertoi aloittaneensa tiimissä, jossa oli ollut hankaluuksia työntekijöiden kesken. Tässä tilanteessa silloinen johtaja oli ohjannut tiimiä. Tiimin sopimusten tekemiseen osallistuminen tarkoitti lähinnä tiimisopimusten tekemistä. Joskus johtaja myös osallistui tiimien palaveriinkin etänä kommentoiden tiimissä tehtyä muistiota jälkikäteen. Haastateltava 8 kertoi johtajan pyytäneen koostetta tiimipalaverista, jossa tiimi oli pohtinut toimivuuttaan, ja jota johtaja oli jälkikäteen kommentoinut.

H8: "Mutta sitte ku me pidettiin tota tiimipalaveri vähä pidempi niinku tiimin kanssa nii sit siit tavallaan lähetettiin johtajalle niinku kooste ja sit siinä"

tavallaan myös piti vähän niinku kertoo no mä kirjoitin sen niinku piti kertoo et no miten mä koen nyt meidän tiimin että onko se toimiva ja (.) tällä tavalla niin sitten se niinku vastas sitte ja kerto että just että kyl hän on koko ajan huomannu että meillä on niinku toimiva tiimi ja sillee tullaan hyvin juttuun et ei ollu missään vaiheessa kyl epäilykään sitä että tavallaan ei se oo niinku puuttunu siihen sillee mutta niinku kyl se on koko ajan havainnoinu toisaalta sitä et mitenkä tiimi toimii ja (.) mutta ei oo semmosia niinku suoranaisia mitenkään ohjeita tullu että ehkä se on antanu meidän niinku keskenämme enemmänkin."

Toinen mainittu tiimin ohjauksen muoto oli uusien tiimien muodostaminen. Tiimien muodostaminen on yleisestikin johtajan vastuulla oleva tehtävä, mutta tässä tutkimuksessa kolme haastateltavaa koki sen myös tiimin ohjaukseksi. Kaikilla kolmella haastateltavalla oli kokemus siitä, että johtaja oli valinnut tiimit tarkoituksenmukaisesti eikä sattumanvaraisesti. Tiimit valittiin työntekijöiden vahvuuksien ja heikkouksien sekä tiimin mahdollisen toimivuuden perusteella.

H1: "Hän aina keväällä miettii ne uudet, uudet tiimit sit elokuuta varten. Hän tuntee tyypit et kenellä on mitäkin vahvuuksia ja mitkä on sit kenenkin heikkoudet ja (.) sillä lailla ne sit muodostaa."

H5: "Kun pomo mut otti johtaja otti mut töihin nii kyllä hänellä oli jo selkee mielikuva siitä et mihin ryhmään mä just tuun nii sillee (.) et hän oli miettiny sillee että tonne mä kuuluisin siellä ois hyvä paikka mulle (.) että hän oli miettiny kuitenkin niitä et miten me toimitaan yhdessä (.) että kyl mä koen että hän miettii muutaki ku että nyt pitää saada tohon ihminen vaan että oikee ihminen tulee sinne."

H6: "Johtajahan ne rakentaa kuitenkin ne tiimit. Varmasti ihan niinku miettivät sitä et miten mikä tiimi vois olla toimiva."

Yhtenä johtajan keinona ohjata tiimiä nähtiin myös ristiriitatilanteisiin puuttuminen. Yksi haastateltava (H6) mainitsi ristiriitatilanteisiin puuttumisen johtajan keinona ohjata tiimiä. Haastateltava koki, että pienimmistä ristiriidoista tiimin on selviydyttävä itse, mutta isompiin ristiriitatilanteisiin johtajan tulisi puuttua.

H6: "Kyl nyt varmaan jokaisen tiimin täytyy pienet jutut osata ite selvittää mutta sit jos se alkaa meneen oikeesti niinku väärille raiteille (.) nii kyl mun mielestä sit on johtajan tehtävä sanoo et nyt riittää et niinku tää vaikuttaa jo lapsiin tai sillee."

Yksi haastateltava mainitsi osastolla vierailemisen johtajan tavaksi ohjata tiimiä. Hän koki, että tällöin johtaja pystyy seuraamaan, miten tiimi toimii ja ohjaamaan tarvittaessa. Johtaja huomaa tällöin myös helpommin, jos tiimissä on ongelmia ja pystyy puuttumaan niihin nopeammin.

Ammattiryhmien huomiointi tiimin ohjauksessa

Varhaiskasvatuksen työtiimi koostuu aina moniammatillisesta ryhmästä. Olisiko siis hyvä, että johtaja ohjaisi ammattiryhmiä eri tavalla ammattiryhmien osaamisten ja vastuualueiden mukaisesti? Tämän tutkimuksen otoksen mukaan johtajat huomioivat eri ammattiryhmät eri tavoin. Jokainen kymmenestä vastaajasta koki ainakin jonkun työuransa aikaisen johtajan huomioivan eri ammattiryhmät ohjauksessaan. Huomioinnin keinoista yleisin oli ammattiryhmien omien palaverien järjestäminen. Lastentarhanopettajille näitä palavereja kutsutaan usein pedagogisiksi tiimeiksi. Seitsemän kymmenestä haastateltavasta kertoi kokeneensa pedagogisen tiimin kulttuurin. Näistä seitsemästä viisi mainitsi, että pedagogisen tiimi ohella järjestetään myös lastenhoitajille omia palavereja.

Seitsemästä, pedagogisen tiimin kulttuuria kokeneesta, haastateltavasta neljä koki pedagogiset tiimit ammatti-identiteettiään vahvistavaksi tekijäksi. Sitä perusteltiin eri tavoin.

H2: "Siis ne on niinku parhaimpia tilaisuuksia kyllä siihen et sit istutaan niinkun ja voi peilata ja jakaa ja tuoda ehkä sitä omaakin tietämystänsä ja mielipiteitä esille niis tilanteis."

H9: "Se on kyllä tosi hyvä (.) tosi hyvä että sitte ku siinä omassa tiimissä on kuitenkin ainoon ammattiryhmänsä edustaja niin sitte että kerran kuukaudessa istutaan opettajien kanssa tähän pöydän ääreen ja voidaan puhua sit niistä pedagogisista asioista niin se on mun mielestä älyttömän hyvä."

Sen sijaan kolme seitsemästä pedagogisen tiimin kulttuuria kokeneesta koki, etteivät pedagogiset tiimit vaikuttaneet ammatti-identiteettiin juurikaan. Kaksi kolmesta mainitsi syyksi sen, että pedagogisia palavereita järjestetään aivan liian harvoin ja että ne ovat tällöin liian lyhytkestoisia.

H6: "Jos ihan suoraan sanotaan että siis kivoja ne on sillee et niissä pääsee jutteleen vähä eri tavalla ja miettiin asioita mutta (.) jos ne on kerran kolmessa kuukaudessa tai kahessa kuukaudessa (.) öö (.) tunnin vähän reilu nii ei siinä ihan hirveesti kerkeä niinku oikeesti jotain identiteettiä alkaa rakentaa että (.) et kyl se jää sitte muuhun juttuun."

Yhden haastateltavan (H7) mukaan pedagogiset tiimit olivat olleet liian johtajalähtöisiä vahvistaakseen ammatti-identiteettiä. Lisäksi haastateltavan mielestä keskustelujen aiheet ovat olleet vääränlaisia. Aiheet ovat haastateltavan mukaan olleet talon yleisiin asioihin liittyviä, eivätkä lastentarhanopettajuuteen tai pedagogiikkaan liittyviä.

H7: "Mutta tähän asti meidän pedagoginen palaveri ehkä on ollut vähän enemmän sellaista (3) tietyllä tapaa ennaltasovittua monologityyppistä keskustelua jostain tietystä aiheesta että se ei oo ehkä antanu meille ihan sitä mitä me ollaan lastentarhanopettajina haluttu että huomenna on otetaan esimerkiksi se puheeksi se asia et toivottais enemmän että se ois tosiaan meidän lastentarhanopettajien semmoista avointa aikaa sellaselle joustavalle ja avoimelle vuoropuhelulle et voidaan oikeesti keskustella tästä työstä eikä vaikka tapahtumista vaan ihan siitä perusarjesta."

Pedagogisten palavereiden lisäksi haastatteluissa ilmeni muita keinoja, joilla johtaja oli huomionut eri ammattiryhmät ohjauksessaan. Neljä haastateltavaa kertoi kokeneensa, että johtaja keskustelee lastentarhanopettajille ja lastenhoitajille eri tavalla riippuen ammattiryhmästä. Toisin sanoen nämä haastateltavat kokivat, että heidät huomioidaan lastentarhanopettajina eri tavalla esimerkiksi keskusteluissa. Haastateltavat kokivat saaneensa johtajalta ohjausta nimenomaan lastentarhanopettajuuteensa, eivätkä vain yleisesti varhaiskasvatustyöhön tai päiväkodin yleisiin asioihin.

H7: "Kyllä et meidän johtaja painottaa tosi paljon esimerkiksi lastentarhanopettajilla puhutaan paljon pedagogiikasta."

H9: "Saan tosi hyvin siihen opettajuuteen ja just oon pystynyt ihan rehellisesti sanoon meidän johtajalle et mä en osaa vielä sitä suunnitteluajaa niinku ehkä parhaiten hyödyntää ja sitten yhdessä semmosessa opettajien pedagogisessa palaverissa sitte puhuttiinkin siitä suunnitteluajasta ja sain myös muilta opettajilta siihen tukea ja (.) ja sillain että nimenomaan keskitytään justiinsa siihen opettajuuteen ja siihen työtehtävään ja mitä se pitää sisällään niin (.) mun mielestä tosi hyvin."

Yksi haastateltava myös mainitsi lastentarhanopettajille ja lastenhoitajille eriytetyt kehityskeskustelut, joissa keskustellaan nimenomaan oman ammattinimikkeen vastuista ja tehtävistä. Haastateltava koki eriytetyt kehityskeskustelut johtajan keinona huomioida ammattiryhmät ohjauksessa.

Kaksi haastateltavaa koki, että mikäli johtaja ei huomioi eri ammattiryhmiä, vaikuttaa se ammatti-identiteetin kehittymiseen horjuttavasti. Toisella haastateltavalla (H9) oli kokemus ryhmättömästä päiväkodista, jossa ammattiryhmien erot oli häivytetty kokonaan. Haastateltava uskoikin, että ammattiryhmien erottelu on osittain myös johtajan vastuulla. Hän myös koki, että mikäli ammattiryhmiä ei erotella, vaikuttaa se latistavasti kokemukseen omasta lastentarhanopettajuudesta.

H9: "No just sillä että ei huomioi sitä mitenkään sitä opettajuutta siinä talossa tai tiimissä että (.) et jos liikaa tasavertastetaan niin ja ajatellaan että ei oo mitään semmosta opettaja-hoitaja-roolijakoo niin niin sillä kyllä sitten sillain latistaa sitä että no minkä takia me sitte ollaan opettajiks opiskeltu jos ei sillä kerran oo mitään väliä."

Myös haastateltava 10 koki ammattiryhmien työnkuvien erottelun johtajan tehtäväksi. Haastateltava koki, että mikäli johtaja ei erottele ammattiryhmien tehtäviä, se voi vaikuttaa työntekijöiden suhtautumiseen siihen, mitä kuuluu kunkin ammattiryhmän työtehtäviin.

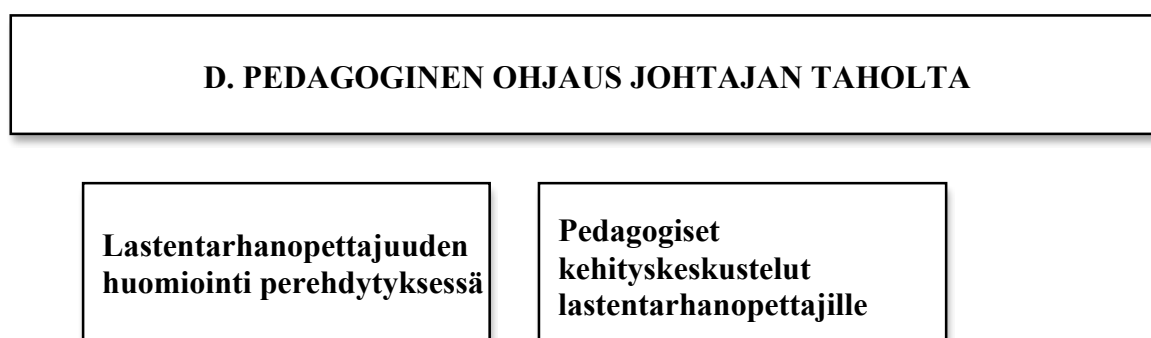
H10: "No kyllä se on niinku johtajan tehtävä niinkun öö (2) niinku erottaa ne just taas ne eri ammattiryhmät toisistaan (.) että tässä talossa on lastentarhanopettajia ja on lastenhoitajia niin että kyllä ne tehtävät niinku pitäis (.) sillä tavalla niinku eriyttää koska on eri koulutuskin ja kyllä se niinku johtaja vaikuttaa siihen että miten ne näkyy täällä (.) täällä sitte et se nyt vaikuttaa sitten suuntaan tai toiseen et miten se johtaja nää asiat ottaa."

Osa haastateltavista siis odotti johtajalta selkeää rajausta eri ammattiryhmien suhteen ja uskoi rajaamattomuuden vaikuttavan heikentävästi omaan ammatti-identiteettiinsä lastentarhanopettajana.

8.3.4 Pedagoginen ohjaus johtajan taholta

Viimeinen kuvauskategoria toiseen tutkimuskysymykseen on nimeltään *pedagoginen ohjaus johtajan taholta*. Haastatteluissa tuli esiin, että johtajalta odotetaan samanaikaisesti sekä emotionaalista tukea kuten kannustusta että pedagogista tukea eli ohjausta omaan opettajuuteen. Siksi jaoin nämä kaksi tuen muotoa erillisiin kuvauskategorioihin. Tässä alaluvussa käsitellään johtajalta tulevaa pedagogista ohjausta. Kuvauskategoria sisältää kaksi alakategoriaa:

lastentarhanopettajuuden huomiointi perehdytyksessä sekä pedagogiset kehityskeskustelut. Myös pedagogiset tiimit olisivat sopineet tähänkin kategoriaan, mutta mielestäni ne sopivat vielä paremmin ammattiryhmien ohjausta käsittelevään kuvauskategoriaan (8.3.3.) Siispä en esittele pedagogisia tiimejä koskevia tutkimustuloksia uudelleen tässä alaluvussa. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että myös pedagogiset tiimit ovat yksi osa johtajan pedagogista ohjaamista. Kuvauskategorian alakategorioissa esitellään kaksi muuta pedagogisen ohjaamisen keinoa, joita haastatteluissa tuli ilmi.



KUVIO 12. Kuvauskategoria D. Pedagoginen ohjaus johtajan taholta alakategorioineen

Lastentarhanopettajuuden huomiointi perehdytyksessä

Aiemmassa kuvauskategorian (B. Johtajan tuki) kolmannessa alakategoriassa käsiteltiin perehdytystä. Tuloksista ilmeni, että viisi haastateltavaa koki saaneensa aina perehdytyksen, neljä koki saaneensa joskus perehdytyksen, mutta yksi ei kokenut koskaan saaneensa perehdytystä. Perehdytys on kuitenkin laaja käsite ja voi tarkoittaa eri ihmisille eri asioita. Halusinkin mennä haastatteluissa syvemmälle ja selvittää, minkälaisen perehdytyksen haastateltavat olivat oikeasti saaneet. Oliko perehdytys ollut vain talon tavoille perehdyttävä yleinen opastuskierros vai lastentarhanopettajan rooliin ja työnkuvaan opastava pedagoginen perehdytys?

Yhdeksästä, ainakin joskus perehdytyksen saaneesta, vain kolme koki, että perehdytyksessä on aina huomioitu lastentarhanopettajan rooli. Haastateltava 5 kertoi haastattelussa, että perehdytyksessä käytiin läpi sekä talon yleisiä asioita että lastentarhanopettajan työnkuvaan liittyviä asioita. Haastateltavan mukaan perehdytys kuitenkin kohdentui pedagogisiin asioihin.

H5: "Joo kohdennettu et mulle kerrottiin et mitä mulle kuuluu ja myös ite otin selvää ja (.) että toki oli yleisiä asioita mutta myös sitte ne mun jutut. Et sain molempia."

Sen sijaan kaksi koki, että perehdytyksessä oli joskus huomioitu lastentarhanopettajuus. Molemmissa tapauksissa nykyisessä talossa oli perehdytyksen aikana huomioitu lastentarhanopettajan rooli, mutta aiemmassa työpaikassa ei. Aiemmat perehdytykset olivat siis keskittyneet vain yleisiin asioihin, kuten tilojen esittelyyn.

Jopa neljä yhdeksästä perehdytyksen kokeneesta koki, ettei lastentarhanopettajan roolia oltu koskaan huomioitu mitenkään. Heistä yksi kertoi saaneensa perehdytystä lastentarhanopettajan työhön toiselta lastentarhanopettajalta, mutta ei itse johtajalta. Toinen haastateltava kertoi, että lastentarhanopettajan työnkuvasta oli keskusteltu myöhemmin johtajan kanssa, mutta itse perehdytystilanteessa ei.

Pedagogiset kehityskeskustelut lastentarhanopettajille

Kaksi haastateltavaa mainitsi kehityskeskustelut johtajan keinona ohjata pedagogisesti lastentarhanopettajia. Kehityskeskustelut nähtiin mahdollisuutena pedagogisten keskusteluiden käymiselle johtajan kanssa.

H6: "Kehityskeskustelussa tulee puhuttua aika niinku pedagogisia juttuja."

Vain kaksi haastateltavista siis mainitsi kehityskeskustelut johtajan pedagogisen ohjaamisen keinona. On mahdollista, että osalla on kokemusta yksilöllisistä kehityskeskusteluissa ja osalla koko tiimin yhteisistä kehityskeskusteluista. Koko tiimin yhteisissä kehityskeskusteluissa pedagoginen osuus saattaa olla vähemmän esillä kuin lastentarhanopettajan omassa kehityskeskustelussa.

8.4 Vertailussa johtajan ja tiimin vaikutus lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen

Tässä luvussa käsitellään sitä, kumpi lopulta tutkimuksen perusteella vaikutti työuraansa aloittelevien lastentarhanopettajien ammatti-identiteettiin enemmän: tiimi vai johtaja. Tulosten perusteella molemmilla tekijöillä oli mahdollisuus vaikuttaa lastentarhanopettajien ammatti-identiteettiin sekä vahvistavasti että horjuttavasti. Tulosten perusteella asia ei ole mustavalkoinen; tekijät voivat vaikuttaa saman henkilön ammatti-identiteettiin molemmilla tavoilla.

Haastatteluissa kysyttiin, onko tiimi vaikuttanut haastateltavien oman ammatti-identiteetin kehittymiseen. Yhdeksän haastateltavaa kymmenestä uskoi tiimin vaikuttaneen omaan ammatti-identiteettiinsä. Kaikki yhdeksän uskoivat tiimin vaikuttaneen omaan ammatti-identiteettiinsä vahvistavasti. Kuitenkin heistä yhdellä oli kokemus myös heikentävästä ammatti-identiteettiinsä vaikuttaneesta tiimistä. Yksi haastateltava ei kokenut tiimin vaikuttaneen ammatti-identiteettiinsä lainkaan.

Kysyttäessä samaa asiaa johtajasta, tulokset olivat melko samankaltaiset. Jälleen yhdeksän haastateltavaa uskoi johtajan vaikuttaneen ammatti-identiteettiinsä. Kaikki yhdeksän näkivät vaikutuksen olleen vahvistava. Kuitenkin kolmella heistä oli myös kokemus ammatti-identiteettiä heikentävästä johtajasta. Osalla haastateltavista oli siis kokemus useamman johtajan alaisuudessa työskentelemisestä. Sama haastateltava, joka ei uskonut tiimin vaikuttaneen ammatti-identiteettiinsä, näki, ettei johtajakaan vaikuttanut hänen ammatti-identiteettiinsä.

Haastatteluissa kysyttiin myös kouluarvosanaa (4-10) sekä tiimin että johtajan vaikutukselle omaan ammatti-identiteettiin. Haastateltavat arvioivat tekijöiden vaikutuksen oman kokemuksensa mukaisesti. Tiimin vaikutuksen johtajaa suurempana koki kolme haastateltavaa. Kuitenkin myös kolme haastateltavaa koki johtajan vaikutuksen tiimiä suurempana. Loput neljä haastateltavaa kokivat näiden kahden tekijän vaikutuksen yhtä suurena. Kun tekijöille annetut arvosanoista laski keskiarvon, yllätykseksi keskiarvot olivat täysin samat. Molempien keskiarvoksi muodostui 7,55. Näin ollen voidaan ajatella, että molemmilla tekijöillä on paljonkin vaikutusta lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin. Se, kumpi koetaan tärkeämmäksi, riippuu johtajasta, tiimistä ja lastentarhanopettajasta itsestään.

9 POHDINTA

Tässä pääluvussa tehdään yhteenveto tutkimuksesta. Alaluvussa 9.1 tehdään johtopäätöksiä tutkimustuloksista, alaluvussa 9.2 pohditaan tutkimuksen luotettavuutta, alaluvussa 9.3 pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja alaluvussa 9.4 ehdotetaan mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

9.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli vastata kahteen tutkimuskysymykseen. Tarkoituksena oli luoda ymmärrystä ammatti-identiteetin kehittymisestä tuomalla kymmenen lastentarhanopettajan kokemukset ja käsitykset oman ammatti-identiteettinsä kehittymisestä kuuluviin. Mielestäni tässä onnistuttiin. Aluksi pohdin, onko kymmenen henkilön otos liian pieni, mutta nyt koen, että se oli juuri sopiva tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Kymmenen haastateltavan joukosta löytyi erilaisia kokemuksia, vaikka joukko olikin melko homogeeninen työvuosien suhteen. Kaikki haastateltavat olivat myös samaa sukupuolta. Koen kuitenkin, että tutkimus esitteli kymmenen eri henkilön heterogeeniset kokemukset samasta aiheesta.

Haastatteluissa käsiteltiin asioita, jotka jäivät tutkimuskysymysten ulkopuolelle. Oletustenkin mukaan kävi ilmi, että ammatti-identiteetti on hyvin moninainen käsite, johon vaikuttaa hyvin moni asia. Näin ollen tiimi ja johtaja eivät ole ainoita tekijöitä, joilla voi olla vaikutusvaltaa sen kehittymisessä. Haastatteluissa tuli esiin paljon asioita, jotka ovat vaikuttaneet haastateltavien ammatti-identiteettiin, tiimin ja johtajan lisäksi. Aluksi tarkoitukseni oli sisällyttää nämä muut tekijät tutkimukseen kolmannen tutkimuskysymyksen muodossa. Tutkimus venyi kuitenkin laajaksi jo kahden tutkimuskysymyksen tarkastelussa, joten päädyin lopulta jättämään kolmannen tutkimuskysymyksen käsittelemättä. Muita ammatti-identiteettiin vaikuttaneita tekijöitä käsittelen lyhyesti alaluvussa 9.4, jossa esitän näitä tekijöitä potentiaalisiksi jatkotutkimuskohteiksi.

Kuten jo aiemmin tuli ilmi, tutkimuksen otos oli kuitenkin niin pieni, että siitä on mahdotonta tehdä yleistyksiä. Se ei kuitenkaan ollut tutkimukseni tarkoituksaan. Oletusarvoni oli se, että uskoin molempien tekijöiden, tiimin sekä johtajan, vaikuttavan ainakin jonkin verran ammatti-identiteetin kehittymiseen. Tutkimustulosten mukaan vaikutusta oli paljonkin. Tutkimustuloksissa tuli ilmi, että molemmilla tekijöillä on mahdollisuus sekä vahvistaa että heikentää lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä. Tutkimustulokset myös vahvistivat omaa oletustani siitä, että ensimmäisinä työvuosina vaikutus lienee vielä suurempi. Yhdeksän kymmenestä haastateltavasta näki ensimmäiset työvuodet erityisen tärkeinä ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta.

Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voi tehdä joitain johtopäätöksiä. Tutkimukseen osallistui kymmenen lastentarhanopettajaa, joista viisi oli käynyt sosionomin tutkinnon ammattikorkeakoulussa, kun taas viisi lastentarhanopettajan tutkinnon yliopistossa. Mielestäni mielenkiintoinen havainto oli se, että viidestä sosionomin tutkinnon käyneestä neljä uskoi ammatti-identiteetin kehittyvän lähinnä työelämässä. Sen sijaan neljä yliopistotutkinnon käyneestä lastentarhanopettajasta uskoi ammatti-identiteetin kehittyvän sekä opintojen aikana että työelämässä. Voidaankin pohtia, onko sosionomin koulutus tarpeeksi ammatti-identiteettiä tukeva? Lienee selvää, että sosionomin koulutus on lastentarhanopettajan koulutusta moninaisempi, sillä se antaa pätevyyden muuhunkin kuin lastentarhanopettajan työhön. Voidaanko ajatella, että sosionomin koulutuksen käyneet lastentarhanopettajat kenties tarvitsevat enemmän tukea ammatti-identiteetin vahvistamiseen työelämässä, kuin jo koulutuksessaan ammatti-identiteettiä vahvistavat lastentarhanopettajat?

Vaikka ammatti-identiteetin kehittyminen koettiin merkittävämmäksi uran ensimmäisinä vuosina, ei haastateltujen keskuudessa työvuosien määrällä ollut merkitystä siihen, kuinka vahvaksi oma ammatti-identiteetti koettiin. Näin ollen kokemus ammatti-identiteetin vahvuudesta perustuu työvuosien sijaan muihin asioihin, kuten siihen, minkälaisia tiimi- ja johtajakokemuksia henkilöllä on takanaan.

Molempiin tutkimuskysymyksiin muodostuneet kuvauskategoriat olivat horisontaalisia, eli kuvauskategorian alakategoriat olivat keskenään tasavertaisia. Haastatteluista tuli 136 sivua litteroitua tekstiä, joten kuvauskategorioiden rakentaminen oli aluksi haastavaa. Päädyin tekemään aluksi alakategorioita, joita yhdistelin vielä ylemmiksi alakategorioiksi. Näistä alakategorioista muodostin lopulta kuvauskategoriat, joita muodostui kumpaakin tutkimuskysymystä kohden neljä.

Mielestäni kuvauskategoriat kuvasivat hyvin niitä asioita, jotka vaikuttavat lastentarhanopettajien käsityksissä heidän ammatti-identiteettinsä kehittymiseen.

Tiimin vaikutusta koskevaan tutkimuskysymykseen muodostui neljä kuvauskategoriaa: tiimin luonne, tiimin jäsenten työnkuvien selkeys, tiimin antama tuki sekä ongelmat tiimissä. Näin ollen siihen, kuinka tiimin koettiin vaikuttavan lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin, vaikutti monta asiaa. Tiimin luonteesta tärkeänä pidettiin tiimiytymisen prosessia ja tiimin toimivuutta. Myös sillä, minkälaisia tiimin jäsenet ovat sekä sillä, minkälainen tiimin rakenne on, uskottiin olevan merkitystä siihen, miten tiimin luonne voi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen. Toista kuvauskategoriaa, eli tiimin jäsenten työnkuvien selkeyttä painotettiin useassa vaiheessa haastatteluja. Sen uskottiin olevan tärkeä tekijä lastentarhanopettajan kokemukseen omasta ammatillisuudestaan. Lisäksi työnkuvien määrittelyn uskottiin olevan johtajan tehtävä. Tiimin antamasta tuesta mainittiin perehdytys työhön, palaute ja kannustus, innostuneisuus uusiin ideoihin, ajan antaminen lastentarhanopettajan tehtäviin sekä mentorointi. Sen sijaan tiimissä esiintyvistä ongelmista osa koettiin tiimin sisäisiksi ongelmiksi ja osa ulkoisiksi ongelmiksi.

Johtajan vaikutusta koskevaan tutkimuskysymykseen muodostui niin ikään neljä kuvauskategoriaa: johtajuuden painopisteet, johtajan antama tuki, tiimin ohjaus johtajan taholta sekä pedagoginen ohjaus johtajan taholta. Johtajuuden painopisteet -kuvauskategoriassa käsiteltiin sitä, mitä tehtävää johtaja painottaa erityisesti omassa johtajuudessaan. Seitsemän kymmenestä haastateltavasta koki henkilöstöjohtamisen tärkeämpänä kuin hallinnollisen johtamisen. Näin ollen se, kuinka hyvin johtajan koettiin vahvistavan ammatti-identiteettiä, oli sidoksissa siihen, kuinka paljon johtaja painotti henkilöstöjohtamista työssään. Johtajan antamista tuen muodoista mainittiin keskustelut johtajan kanssa, johtaja luottaa ja antaa vastuuta, johtaja tukee oma-aloitteisesti, positiivinen palaute ja kannustus sekä johtaja hyväksyy työntekijän sellaisena kuin hän on. Myös perehdytys koettiin tärkeäksi tuen muodoksi johtajan taholta. Tiimin ohjaus johtajan taholta -kuvauskategoria sisälsi tiimien keskusteluihin ja sopimusten tekemiseen osallistumisen, uusien tiimien muodostamisen, ristiriitatilanteisiin puuttumisen sekä osastolla vierailemisen. Lisäksi ammattiryhmät huomioiva ohjaaminen koettiin tärkeänä. Kaksi haastateltavaa koki, että mikäli ammattiryhmiä ei huomioida johtajan taholta, vaikuttaa se ammatti-identiteetin kehittymiseen horjuttavasti. Pedagoginen ohjaus johtajan taholta -kuvauskategoria muodostui lastentarhanopettajuuden huomioinnista perehdytystilanteissa sekä pedagogisten kehityskeskusteluiden järjestämisestä.

Oletin etukäteen, että toinen tekijöistä olisi toista merkittävämpi, joten yllätyin siitä, että haastateltavat arvioivat sekä tiimin että johtajan merkityksen täsmälleen yhtä suureksi. Toki haastateltavilla oli yksilöllisiä kokemuksia, joiden mukaan he arvottivat toisen tekijän merkityksen omalla kohdallaan suuremmaksi, mutta kymmenen tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan keskiarvo asteikolla 4-10 oli täysin sama (7,55) sekä tiimin että johtajan osalta. Mielestäni se osoitti sen, että molemmilla on paljon merkitystä. Kummankaan vaikutusta ei voi korvata toisella. Niinpä vaikka johtaja oli kannustava ja pedagogisesti ohjaava, mikäli tiimi on toimimaton, ammatti-identiteetti voi horjua. Toisaalta vaikka tiimi toimisi hyvin yhteen ja olisi ammatti-identiteettiä vahvistava, voi ammatti-identiteettiä horjua huonon johtajuuden takia. Toisaalta riippuu täysin henkilöstä, kuinka tekijöiden antaa omaan ammatti-identiteettiinsä vaikuttaa; yhdellä haastateltavalla oli kokemuksia heikosta johtajuudesta, mutta koska hän uskoi olevansa vahva persoona, hän ei nähnyt johtajuuden vaikuttaneen omaan ammatti-identiteettiinsä. Ammatti-identiteetti lienee siis aina henkilökohtainen kokemus, josta on miltei mahdoton tehdä yleistyksiä. Tämä tutkimus oli katsaus kymmenen, ensimmäisiä työvuosia kokevan lastentarhanopettajan kokemuksiin ja käsityksiin.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkin ammatti-identiteettiä, joka on jo käsitteenä hyvin moniulotteinen ja yksilöllisesti määriteltävä. Näin ollen tutkimustieto ei voi olla yleistettävää - eikä pyri sitä olemaankaan. Tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä henkilökohtaisista käsityksistä ja kokemuksista liittyen ammatti-identiteetin kehittymiseen työelämän varhaisina vuosina. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu pohdinnat tiedon objektiivisuudesta ja totuudellisuudesta (Tuomi & Sarajarvi 2009, 134).

Tutkimuksen luotettavuutta tulee aina käsitellä kahdella tasolla: mittavälineen tasolla sekä koko tutkimuksen tasolla. Mittausmenetelmien tasolla tarkastellaan mittarin ominaisuuksia, kun taas tutkimuksen tarkastelussa keskitytään tutkimuksesta saatuun tietoon; kuinka pätevää, yleistettävää ja käyttökelpoista tietoa tutkimuksesta saadaan. Mikäli mittausmenetelmän ominaisuudet ovat epäluotettavia, on selvää, etteivät myöskään tutkimuksesta saadut tulokset ole luotettavia. Mittausmenetelmän ja mittavälineen luotettavuudella tarkoitetaan mittarin reliaabeliutta eli mittausvirheettömyyttä sekä validiutta eli pätevyyttä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittausvirheettömyyttä eli sitä antaako mittausväline samoja tuloksia mitattavan ominaisuuden pysyessä muuttumattomana. Mikäli mittaustulokset vaihtelevat mittauskertojen välillä, mitattavan ominaisuuden pysyessä muuttumattomana, mittaus on virheellistä ja epäluotettavaa. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 152.) Tässä tutkimuksessa mitattiin ammatti-identiteetin kehittymistä. Kyse oli siis muuttuvasta ominaisuudesta. Mikäli sama tutkimus tehtäisiin uudelleen nyt, haastatteluista olisi kulunut jo puoli vuotta. Näin ollen olisi hyvin mahdollista, että samoilla haastattelukysymyksillä saataisiin hieman erilaisia vastauksia. Toisaalta voi olla, että samat henkilöt vastaisivat yhä samalla tavalla. Ammatti-identiteetin kehittyminen on yksilöllinen prosessi, joten sen kehittymistä on lähes mahdotonta ennustaa.

Validiteetilla sen sijaan tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä eli mittavälineen kykyä mitata juuri sitä ominaisuutta, jota se pyrkii mittaamaan (Merisuo-Storm 2009, 158). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti eli pätevyys voidaan ajatella paremminkin uskottavuutena ja vakuuttavuutena; kuinka hyvin tutkijan konstruktioit vastaavat tutkittavien tuottamia ja kuinka hyvin hän tuottaa nämä konstruktioit ymmärrettäväksi muille. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa tietoa haettiin haastattelujen avulla. Haastattelukysymyksiä oli paljon. Osa kysymyksistä ei vastannut tutkimuskysymyksiin. Koen kuitenkin, että haastattelukysymyksiin avulla saavutettiin se tieto, mihin tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan. Jälkeenpäin ajateltuna haastattelukysymyksiä olisi voinut supistaa niin, että ne olisivat keskittyneet vielä tarkemmin kahteen tutkimuskysymykseen. Laadullisen tutkimuksen piirissä näitä käsitteitä on kritisoitu, sillä ne ovat muodostuneet määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä, jolloin niiden on kritisoitu vastaavan vain laadullisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140-141) ovat koonneet listan asioista, joita tutkijan olisi hyvä pohtia arvioidessaan tutkimuksen luotettavuutta. Ensimmäisenä on hyvä pohtia tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, eli sitä, mitä on tutkimassa ja miksi. Tässä tutkimuksessa tutkittiin lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä työuran alussa. Painopiste oli toisaalta tiimin ja toisaalta päiväkodin johtajan vaikutuksella lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen ensimmäisinä työvuosina. Haastattelut tehtiin lastentarhanopettajille, jolloin tiimin ja johtajan äänet jäivät kuulumattomiin. Näin ollen tutkimuksen kohteena oli lastentarhanopettajat. Vaikka haastatteluun osallistui vain kymmenen lastentarhanopettajaa, koen, että tutkimus antoi äänen uransa alkutaipaleella oleville lastentarhanopettajille heidän kokemuksistaan ammatti-identiteetin kehitymisestä näiden kahden tekijän vaikutuksesta.

Toiseksi on hyvä pohtia omaa sitoumustaan aiheeseen. On hyvä tiedostaa, vaikuttivatko omat henkilökohtaiset kokemukset aiheen valintaan ja kenties myös tulosten analysointiin. Aihe oli minulle henkilökohtaisesti tärkeä, koska kuulun itsekin kohderyhmään. Minulla oli omat oletukseni mahdollisista tutkimustuloksista, mutta tiedostin ne siten, etteivät ne vaikuttaneet tutkimustulosten analyysiin. Tutkimus oli kuitenkin aiheeltaan niin yksilöllinen kokemus, että oli vaikeaa pitää omat, henkilökohtaiset kokemukset erossa tutkittavien kokemuksista. Tätä asiaa siis tuli pohdittua paljon tutkimuksen analyysin aikana tietoisesti. Myös haastatteluiden aikana oli tärkeää huomioida oma sitoumuksensa aiheeseen, jotta omat mielipiteet eivät näkyisi ja sitä kautta vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin.

Kolmanneksi on pohdittava aineiston keruumenetelmää; tukiko aineiston keruumenetelmä tutkimuksen tarkoitusta? Tutkimusta varten tehdyissä haastatteluissa kysymykset oli suunniteltu etukäteen. Niissä oli joustovaraa, jolloin mikään kymmenestä haastattelusta ei muodostunut täysin samanlaiseksi. Kuitenkin haastattelut etenivät suunnitellun haastattelurungon mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että myös saadut vastaukset mukailivat kysymyksiä. Haastattelun olisi voinut järjestää myös teemahaastatteluna, jolloin kysymykset olisivat olleet avoimempia. Tällöin haastateltavilla henkilöillä olisi ollut enemmän vapautta suunnata haastattelua haluamaansa suuntaan. Haastatteluihin osallistui kymmenen lastentarhanopettajaa. Kaikki haastattelut järjestettiin yksilöhaastatteluina. Päädyin yksilöhaastatteluihin, sillä uskoin niiden palvelevan tutkimuksen tarkoitusta parhaiten. Uskoin, että näinkin henkilökohtaisesta aiheesta voisi olla vaikeampi puhua totuudenmukaisesti ryhmähaastattelutilanteessa. Koin, että yksilöhaastattelut sopivat haastattelun tarkoitukseen hyvin.

Neljänneksi Tuomi ja Sarajärvi (2009) kehottavat pohtimaan tutkimuksen tiedonantajia eli informanteja. On hyvä tiedostaa, millä perusteella tiedonantajat valittiin, miten heihin otettiin yhteyttä ja montako henkilöä tutkimukseen osallistui. Tässä tutkimuksessa tiedonantajat valittiin melko tiukoilla kriteereillä; tiedonantajien tuli olla lastentarhanopettajia ja työskennelleen lastentarhanopettajana enintään kolme vuotta. Lisäksi halusin saada tutkimukseen sekä yliopistosta valmistuneita lastentarhanopettajia että sosionomeja. Onnekseni onnistuin saamaan viisi kunkin koulutuksen käynnyttä tiedonantajaa. Otin tutkittaviin yhteyttä päiväkodin johtajien kautta. Kerroin johtajille tutkimukseni aiheen sekä tarpeeni löytää korkeintaan kolme vuotta työskennelleitä lastentarhanopettajia haastatteluun. Tarkoitukseni oli, että johtaja ilmoittaa haastatteluun sopiville alaisilleen mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen, jolloin halukkaat voivat ottaa minuun

yhteyttä. Halusin, että tutkimukseen osallistuminen lähtisi haastateltavien omasta halusta. Sain kymmenen haastateltavaa verrattain lyhyessä ajassa, joten koin, että yhteydenottokeino oli sopiva tässä tutkimuksessa. Otin johtajiin yhteyttä myös siksi, että sain samalla heiltä luvan haastatella alaisiaan työajalla.

Lisäksi on hyvä arvioida tutkimuksen kesto eli sitä, millä aikataululla tutkimus toteutettiin. Kaikki kymmenen haastattelua järjestettiin viiden viikon sisällä loppuvuodesta 2015. Analyysi aloitettiin heti joulun jälkeen ja viimeisteltiin maaliskuussa 2016. Näin ollen tiedonantajilta saatu tieto ei "lojunut" käyttämättömänä kauaa. Mikäli haastattelujen ja analyysin välillä olisi ollut pitkä aika, tieto olisi saattanut olla jo osaksi vanhentunutta analyysivaiheessa. Tämän vuoksi litteroin haastattelut välittömästi haastattelutilanteiden jälkeen ja aloitin analyysin pienen joulutauon jälkeen heti. Luonnollisesti on arvioitava myös aineiston analyysin luotettavuutta. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä. Fenomenografinen analyysi oli itselleni uusi ja vieras analyysi, joten sen ymmärtämiseen kului jonkin verran aikaa. Koen kuitenkin, että lopulta ymmärsin analyysin tarkoituksen, jotta osasin noudattaa sitä omassa tutkimuksessani. Koen, että olisi tutkimuksen validiteetin vastaista analysoida tiedonantajien tuottamaa dataa analyysitavalla, joka olisi itselleni epäselvä. Näin ollen tutkimustulokset eivät olisi luotettavia.

Kymmenestä haastattelusta muodostui 136 sivua litteroitua tekstiä. Näin ollen haasteena oli poimia laajasta aineistosta tutkimuskysymysten kannalta oleelliset kohdat. Haastatteluissa ilmeni paljon asioita, jotka olivat mielestäni mainitsemisen arvoisia, mutta toisaalta eivät vastanneet kahteen tutkimuskysymykseen. Pohdin pitkään kolmannen tutkimuskysymyksen lisäämistä, jolloin olisin käsitellyt myös kahden tutkimuskysymyksen ulkopuolelle jäävää dataa. Päädyin kuitenkin jättämään kolmannen tutkimuskysymyksen pois kahdesta syystä. Ensiksikin tutkimus olisi venynyt liian pitkäksi pro gradu -tutkielmana, kun se jo kahden tutkimuskysymyksen jälkeen oli melko pitkä. Toisaalta koin, että tutkimus olisi muodostunut liian rönsyileväksi, jos olisin lisännyt siihen vielä kolmannen tutkimuskysymyksen. Näin ollen en olisi pystynyt keskittymään kahteen tutkimuskysymykseen yhtä perusteellisesti kuin nyt. Vaikka kiinnostavan haastattelumateriaalin hylkääminen tuntuikin vaikealta, koen tehneeni oikean päätöksen. Käsittelemättä jääneet asiat jäävät tulevien tutkimusten aiheiksi.

Fenomenografisen analyysissa muodostetaan kategorioita, joiden muodostumisessa on aina ylitulkinnan vaara. Tutkija voi laittaa jotkut ilmaisut sellaisiin merkityskategorioihin, joihin niissä ei ole tarpeeksi ainesta, muodostakseen kategorioita vain kohtuullisen määrän. Tätä vaaraa

minimoidakseen tutkijan täytyy pitää ilmaisut jatkuvasti esillä itselleen ja lukijalleen ja täten tarkistaa luokittelua jatkuvasti. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 146-147.) Fenomenografisen tutkimuksen haasteena on myös haastatteluista saadun aineksen tulkinta niin, ettei tutkijan omat mielipiteet vaikuta niiden tulkitsemiseen. Haastatteluista saadun tiedon aitouden voi tutkimuksessa osoittaa kuvauksella hankintaprosessin tilanneyhteyksistä sekä litteroiduilla otteilla haastatteluista (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 153-154). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa olikin laajasti esillä litteroituja otteita haastatteluista.

9.3 Tutkimuksen etiikka

Tutkimusta tehdessä on aina pohdittava eettisiä kysymyksiä, kuten sitä millaisia keinoja tutkimuksessa saa käyttää tutkimustuloksia tavoiteltaessa? Tutkimusta tehdessä on noudettava hyvän tieteen käytäntöjä, jonka nimissä on noudatettava tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus, tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa. Lisäksi on huomioitava muiden tutkijoiden tekemä työ ja saavutukset, antamalla niille arvo tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132; Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet 2008). Noudatin tutkimusta tehdessä rehellisyyttä, huolellisuutta sekä kunnioitusta muita tutkijoita kohtaan siten, että en plagioinut aiempia tutkimuksia eli ottanut muiden tutkijoiden aiemmin sanomia asioita omiin nimiini. Olin huolellinen lähdeviittausten merkitsemisessä. Analysoin tiedonantajien antamaa tietoa rehellisesti ja huolellisesti niin, ettei oma mielipiteeni tai tulkintani vaikuttanut siihen.

Haastattelututkimukseen liittyy aina eettisiä kysymyksiä. Yksi tärkeä eettinen kysymys on luottamuksellisuus, joka tarkoittaa sitä, että haastattelijan on kerrottava haastateltavilleen totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, käsiteltävä ja säilytettävä saamiaan tietoja luottamuksellisina ja pidettävä huoli haastateltavien anonymiteetin säilymisestä (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Nauhoitin haastattelut litterointia varten. Litteroidun aineiston tallensin omalle tietokoneelleni analyysivaihetta varten. Ääninauhurilta poistin haastattelun heti, kun sain sen litteroitua tietokoneelle. Jälleen poistin litteroidut haastattelut koneeltani heti, kun sain pro gradu -tutkielman valmiiksi. Varmistin, ettei tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyydet tulisi selville. Pyrin valitsemaan tekstissä käytetyt sitaatit niin, ettei niistä ole mahdollista päätellä

haastateltavan henkilöllisyyttä. Keräsin haastateltavilta taustatietolomakkeen, jossa kysyin työvuosien määrää, koulutusta ja myös nimeä. Painotin kuitenkin haastateltaville, että nimi ei tule missään kohta ilmi, vaan se kysytään vain siksi, että pysyisin itse tarkemmin kartalla haastateltavista. Litteroin haastattelut käyttämällä haastateltavista koodinimeä H + numero.

Tutkittavien informointi on tärkeä osa eettistä tutkimustyötä. Tutkimukseen osallistuneita on hyvä informoida etukäteen tutkimusta koskevista asioista, kuten tutkimuksen tavoitteesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, aineistonkeruun toteutustavasta, tutkimukseen osallistumisen arvioidusta ajasta, tutkittavien otannan perusteista sekä aineiston käyttötarkoituksesta ja säilyttämisestä. (Kuula 2006, 120-121.) Tässä tutkimuksessa tutkittaviin otettiin yhteyttä päiväkodin johtajiin puhelimitse ja sen jälkeen sähköpostitse mahdollisiin osallistujiin. Sähköpostissa tutkimukseen mahdollisesti osallistuville kerrottiin tutkimuksen aihe ja tavoite sekä kriteerit tutkittavien valinnalle. Lisäksi viestissä kerrottiin haastattelusta aineistonkeruutapana ja ajasta, joka haastatteluun arviolta tulisi kulumaan. Haastattelutilanteessa painotettiin vielä haastateltavien anonymiteetin säilymistä.

9.4 *Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tässä tutkimuksessa käsiteltiin työuraansa aloittelevien lastentarhanopettajien ammatti-identiteetin kehittymistä kahden tekijän, eli tiimin ja johtajan, vaikutuksesta. Tutkimuksessa tuli ilmi, ennakkoletusten mukaisesti, että ammatti-identiteettiin vaikuttaa näitä kahta tekijää lukuisampi joukko erilaisia asioita. Näistä asioista haastatteluissa tuli esiin esimerkiksi koulutus, oma persoona, yhteiskunnan asenteet ja yhteistyötahot. Tässä tutkimuksessa nämä tekijät jätettiin kuitenkin analyysin ulkopuolelle keskittyen vain tiimin ja johtajan vaikutukseen. Esittäisinkin jatkotutkimusmahdollisuuksiksi perehtyä muihin lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin, joita haastattelujen perusteella on paljon. Tutkimusta varten tehtyjen haastattelujen perusteella voi olettaa, että eri asiat vaikuttavat eri tavoin eri ihmisiin. Näin ollen siinä missä toiselle yhteiskunnan asenteet vaikuttavat suurestikin kokemukseen omasta ammatti-identiteetistä, toiselle ne eivät välttämättä vaikuta siihen ollenkaan.

Tämän tutkimuksen perusteella tiimi ja johtaja olivat suuria tekijöitä ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Silti, myös tämän otoksen sisällä oli kokemuksia siitä, kuinka muut tekijät kuin tiimi ja johtaja, vaikuttivat näitä kahta tekijää enemmän ammatti-identiteetin kehittymiseen. Näin ollen on sanottava, että tämä tutkimus ei antanut kattavaa kuvaa ammatti-identiteettiin vaikuttavista tekijöistä. Se kuitenkin, tavoitteensa mukaisesti, syvensi ymmärrystä toimivan tiimityön ja johtajuuden merkityksestä aloittelevan lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä koskien.

Ammatti-identiteetti lienee olevan henkilökohtainen kokemus, jonka muodostuminen on monen eri tekijän summa. Se, onko ammatti-identiteetti koskaan valmis, on myös oleellinen kysymys. Toisaalta voidaan pohtia, onko sen tarpeellista sitä koskaan ollakaan? Ainoa pysyvä asia tässäkin asiassa lienee muutos.

LÄHTEET

Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjekti us rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, M. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY. 90-142.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 26-49.

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 43-60.

Finlex. Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 29.4.2005/272 7§. Sosiaali- ja terveysministeriö. Verkkojulkaisu: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272>. Viitattu 30.4.2016.

Finlex. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986 7§. Opetusministeriö. Verkkojulkaisu: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. Viitattu 30.4.2016.

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.

Grundy, S. 1989. Beyond Professionalism. Carr, W. (toim.) Quality in teaching. Arguments for reflective profession. London: The Falmer Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirvelä, S-M. 2010. Pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien silmin. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Hjelt, H. 2013. "Sovitellaan ja sopeudutaan." Diskurssianalyysi lastentarhanopettajan työstä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus-projekti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 287-299.

Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Tampereen yliopisto: Väitöskirja.

Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus Oy.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Luettu 2.12.2014. https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf

Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 9-29.

Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Helsinki: WSOY.

Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.

Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Luettu 2.12.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1>

Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 300-311.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laasonen, L. & Mikkonen, C. 2012. Sosionomi-lastentarhanopettajan kehittyvä ammatti-identiteetti. Laurea-ammattikorkeakoulu, Otaniemi. Opinnäytetyö.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Leskelä, J. 2010. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 164-190.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Mikkonen, T. 2012. Ammatillista identiteettiä rakentamassa - Diskurssianalyttinen tutkimus vastavalmistuneille lastentarhanopettajille tuotetusta ammatillisesta identiteetistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus. 177-193.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Niikko, A. 2003. Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevana kasvattajina. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Verkkojulkaisu: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html. Viitattu 8.1.2016.

Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22-56.

Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampere university press.

Saksa, M. 2006. Päiväkodin johtajuus päiväkodin johtajien, työntekijöiden ja päivähoidon ylempien esimiesten näkökulmasta. Tampereen yliopisto: Pro gradu -tutkielma.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu] Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html. Viitattu 17.3.2016.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmä opetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja] http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html. Viitattu 22.3.2014.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 31-45.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopisto: Väitöskirjatutkimus.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9-21.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy. 27-42.

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Ammatti-identiteetti

- Mitä ammatti-identiteetti käsitteenä sanoo sinulle?
- Minkälaisen ammatti-identiteetin koet omistavasi?
- Mitkä asiat vaikuttavat mielestäni ammatti-identiteettiin?
- Muodostuuko ammatti-identiteetti mielestäni opintojen aikana, ensimmäisten työvuosien aikana vai koko työuran aikana muuttuen?
- Miksi olet lastentarhanopettaja?
- Koetko lastentarhanopettajuuden kutsumusammattiksi?

Tiimin vaikutus ammatti-identiteettiin

- Miten kuvaisit omaa tiimiäsi?
- Minkälaisessa asemassa olet tiimissäsi suhteessa muihin?
- Koetko, että tiimissäsi on rooleja ? Minkälaisia?
- Eroavatko eri ammattiryhmien vastuut toisistaan ryhmässä?
- Oletko mielestäsi saanut tiimiltä tukea omaan työhösi?
- Minkälainen on mielestäsi hyvä tiimin rakenne?
- Vaikuttaako tiimin rakenne mielestäsi tiimin toimivuuteen?
- Onko tiimin kanssa ollut ongelmia? Minkälaisia?
- Millä tavalla tiimi voi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen?
- Vaikuttaako tiimi mielestäsi sinun ammatti-identiteettisi kehittymiseen? Jos kyllä, niin miten?
- Kuinka suurena pidät tiimin vaikutusta ammatti-identiteettisi kehittymiseen asteikolla 4-10?

Johtajan vaikutus ammatti-identiteettiin

- Mikä on mielestäsi päiväkodin johtajan päätehtävä?
- Miten sinun johtajasi johtaa tiimejä?
- Miten johtaja huomioi eri ammattiryhmät ohjauksessaan? Esimerkiksi lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun.
- Saitko perehdytyksen tullessasi uuteen työpaikkaan?
- Huomioitiinko perehdytyksessä lastentarhanopettajan rooli?

- Saatko tukea johtajalta tarvittaessa? Kuvaille minkälaisista.
- Millä tavalla johtaja voi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiin?
- Koetko, että johtaja on vaikuttanut sinun ammatti-identiteettiisi? Miten?
- Kuinka suurena pidät johtajan merkitystä ammatti-identiteettisi kehittymiseen asteikolla 4-10?

Muut asiat, jotka voivat vaikuttaa ammatti-identiteettiin?

- Mitkä muut asiat voivat mielestäsi vaikuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen ja muuttumiseen? (Koulutus, Ito-liitto, yhteistyötahot esimerkiksi neuvola, koulu, yhteiskunnan asenteet, vanhemmat?)
- Mitkä asiat ovat mielestäsi ns. riskitekijöitä eli voivat horjuttaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä?
- Mitkä asiat ovat mielestäsi ns. voimauttavia tekijöitä eli voivat vahvistaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä?